

IDIOME IM FINNISCHEN DAF-UNTERRICHT

Eine vergleichende Analyse der Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* für die gymnasiale Oberstufe.

Marica Alenius
Universität Tampere
Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
März 2014

Tampereen Yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

ALENIUS, MARICA: Idiome im finnischen DaF-Unterricht. Eine vergleichende Analyse der Lehrwerkreihen *Genau* und *Weitere Wege* für die gymnasiale Oberstufe.

Pro gradu -tutkielma, 87 sivua.
Maaliskuu 2014

Tässä tutkielmassa tarkastellaan idiomien esiintymistä kahdessa lukion A-saksan oppikirjasarjassa. Idiomilla tarkoitetaan vähintään kahden sanan liittoa, jonka yksittäisten sanojen ja kokonaismerkityksen välillä on ristiriita. Juuri tämän ristiriidan takia on oletettavaa, että idiomit aiheuttavat ymmärtämisvaikeuksia vieraan kielen oppijalle, ja siksi tämän tutkielman tarkoituksena onkin muun muassa selvittää, millaisia edellytyksiä oppikirjat antavat kirjoissa esiintyvien idiomien ymmärtämiselle.

Tutkielman teoriaosassa käydään läpi fraseologian historiaa sekä siihen liittyvää termistöä. Teoriaosiossa määritellään käsitteet *fraseologismi* ja *idiomi* sekä käydään läpi fraseologismien kolme tunnusmerkkiä. Teoriaosiossa esitellään myös erilaisia mahdollisuuksia fraseologismien jaotteluun ja tutustutaan fraseodidaktiikan tieteenalaan, joka käsittelee fraseologismien opettamista. Fraseodidaktiikkaan liittyen esitellään fraseologinen kolmivaiheinen malli, joka tähtää fraseologismien kokonaisvaltaiseen opettamiseen ja oppimiseen. Lisäksi teoriaosiossa esitellään empiirisessä osiossa käytettävä metodi eli oppikirja-analyysi ja tarkastellaan opetussuunnitelman perusteita vieraiden kielten osalta sekä selvitetään, mitä opetussuunnitelmassa sanotaan idiomeista.

Tutkielman empiirinen osa koostuu oppikirja-analyysistä, jonka tarkoituksena on selvittää, miten idiomeja käsitellään A-saksan oppikirjoissa **Genau** ja **Weitere Wege**. Tarkoituksena on ottaa muun muassa selville, millaisia edellytyksiä kirjasarjat antavat oppijoille idiomien ymmärtämiseen ja oikeaan käyttöön.

Oppikirja-analyysistä käy ilmi, että molemmissa kirjasarjoissa esiintyy runsaat sata kappaletta idiomeja. Suurin osa idiomeista esiintyy lukuteksteissä, ja idiomien lukumäärä kasvaa kirjasarjojen loppua kohden. Muutamia idiomeja esiintyy useammin kuin toisia, mutta harvojen suomennosten ja vähäisen tehtävissä käsittelyn vuoksi ei voida automaattisesti olettaa, että kurssilaiset varmasti oppisivat nämä useammin esiintyvät idiomit. Lukuteksteissä esiintyviä idiomeja käsitellään suhteellisen vähän teksteihin liittyvissä tehtävissä, ja molemmissa kirjasarjoissa esiintyy kussakin vain kaksi yksinomaan fraseologiaan liittyvää tehtävää eikä yksikään niistä mukaile fraseologista kolmivaiheista mallia. Analyysin pohjalta voi siis todeta, että molemmat kirjasarjat tarjoavat suhteellisen hyvän perustan idiomien oppimiselle, mutta vastuu niiden tehokkaasta sisäistämisestä jää kuitenkin opettajan harteille.

Avainsanat: fraseologia, fraseodidaktiikka, fraseologismi, idiomi, oppikirja-analyysi

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
2 ZUR PHRASEOLOGIEFORSCHUNG	3
2.1 DIE SOWJETISCHE FORSCHUNG	3
2.2 PHRASEOLOGIEFORSCHUNG IN DER DEUTSCHSPRACHIGEN GERMANISTIK	4
3 ZUR PHRASEOLOGIE	6
3.1 DEFINITION UND TERMINOLOGIE	6
3.2 PHRASEOLOGISMEN IM WEITEREN UND IM ENGEREN SINNE	8
3.3 MERKMALE VON PHRASEOLOGISMEN	9
3.3.1 <i>Polylexikalität</i>	9
3.3.2 <i>Festigkeit</i>	10
3.3.2.1 Territoriale Dubletten	10
3.3.2.2 Unikale Komponenten	11
3.3.2.3 Anomalien (Irregularitäten)	11
3.3.3 <i>Idiomatizität</i>	11
3.3.3.1 Grade der Idiomatizität	12
3.3.3.2 Arten der Idiomatizität	12
3.4 KLASSIFIKATION DER PHRASEOLOGISMEN	13
3.4.1 <i>Basisklassifikation</i>	14
3.4.2 <i>Spezielle Klassen</i>	15
3.4.3 <i>Syntaktische Klassifikation</i>	16
4 ZUR PHRASEODIDAKTIK	17
4.1 STAND DER FORSCHUNG	17
4.2 PHRASEODIDAKTIK IM DAF-UNTERRICHT	18
4.3 PHRASEOLOGISCHER DREISCHRITT	19
4.3.1 <i>Erster Schritt: Entdecken</i>	19
4.3.2 <i>Zweiter Schritt: Entschlüsseln</i>	20
4.3.3 <i>Dritter Schritt: Verwenden</i>	21
4.4 BEMERKUNGEN ZU DEM PHRASEOLOGISCHEN DREISCHRITT	21
5 LEHRWERK UND LEHRWERKANALYSE	22
5.1 ZUM LEHRWERK – DEFINITION UND AUFGABEN	22
5.2 ZUR LEHRWERKANALYSE	23
6 FREMDSPRACHEN IN FINNLAND	24
6.1 FREMDSPRACHEN IN DEN FINNISCHEN SCHULEN	24
6.2 DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE IN DEN FINNISCHEN SCHULEN	25

6.3 MAßNAHMEN FÜR DIE DIVERSIFIZIERUNG DER FREMDSPRACHENKENNTNISSE.....	26
7 LEHRPLAN FÜR DIE GYMNASIALE OBERSTUFE.....	26
7.1 LEHRPLAN DER FREMDSPRACHEN FÜR DIE GYMNASIALE OBERSTUFE.....	27
7.1.1 Kompetenzniveau B1.1.....	28
7.1.2 Kompetenzniveau B1.2.....	29
7.2 IDIOME IM LEHRPLAN FÜR FREMDSPRACHEN.....	31
8 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	31
8.1 ZIEL UND METHODE.....	32
8.2 VORSTELLEN DES MATERIALS: LEHRWERKREIHEN GENAU UND WEITERE WEGE	33
8.2.1 Die Lehrwerkreihe Genau	34
8.2.2 Die Lehrwerkreihe Weitere Wege	36
8.2.3 Allgemeines zu den zu analysierenden Lehrwerken.....	39
8.3 ANALYSE DER IDIOME IN DEN LEHRWERKREIHEN GENAU UND WEITERE WEGE	39
8.3.1 Genau 1	40
8.3.2 Genau 2	41
8.3.3 Genau 3	42
8.3.4 Genau 4	45
8.3.5 Genau 5	49
8.3.6 Genau 6	54
8.3.7 Zusammenfassung der Idiome in Lehrwerkreihe Genau	58
8.3.8 Weitere Wege 1	59
8.3.9 Weitere Wege 2	61
8.3.10 Weitere Wege 3	63
8.3.11 Weitere Wege 4	65
8.3.12 Weitere Wege 5	68
8.3.13 Weitere Wege 6	74
8.3.14 Zusammenfassung der Idiome in Lehrwerkreihe Weitere Wege	76
8.4 VERGLEICH DER LEHRWERKREIHEN GENAU UND WEITERE WEGE	78
8.5 ZUSAMMENFASSUNG.....	81
9 SCHLUSSWORT.....	83
LITERATURVERZEICHNIS.....	85

1 Einleitung

Phraseologismen, wie *eine Katze im Sack kaufen*, *Zeit heilt alle Wunden*, *von Jahr zu Jahr* und *arm wie eine Kirchenmaus sein* um einige Beispiele zu nennen, sind sprachliche Erscheinungen, die unbestreitbar zur alltäglichen Kommunikation gehören. Wenn man den heutigen Sprachgebrauch beobachtet, kann sofort festgestellt werden, dass solche sprachlichen Phänomene sehr häufig sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Gebrauch vorkommen. Es ist aus diesen Gründen eine allgemeine Ansicht, dass alle Fremdsprachenlerner zumindest einige Phraseologismen kennen und verwenden können sollten, weil ohne minimale Beherrschung der phraseologischen Einheiten die Kommunikation in einer Fremdsprache nicht möglich ist.

Phraseologismen sind auch ein wesentlicher Teil des Wortschatzes einer Sprache, genau wegen ihrer Bedeutung in der schriftlichen und der mündlichen Kommunikation. Deswegen ist es erforderlich zu untersuchen, in welchem Maße phraseologische Erscheinungen im Fremdsprachenunterricht vorkommen. In dieser Masterarbeit werde ich deshalb untersuchen, wie phraseologische Einheiten in den Lehrwerken für den finnischen DaF-Unterricht repräsentiert sind. Weil es so viele verschiedene Typen von Phraseologismen gibt, habe ich die Untersuchung so begrenzt, dass ich nur Idiome behandle. Idiome habe ich deswegen zum Gegenstand meiner Masterarbeit gewählt, weil sie wegen ihrer Doppeldeutigkeit zumindest Verständnisschwierigkeiten für die Fremdsprachenlerner verursachen müssen. Aus diesem Grund wird es interessant sein zu sehen, wie weit die Idiome zum Beispiel in den Wortschätzen der Lehrwerke erklärt werden.

Im zweiten Hauptkapitel behandle ich kurz die Phraseologieforschung, also wo sie ihre Wurzeln hat und wie und wann sie in die deutschsprachige Germanistik gekommen ist. Über die Geschichte der Phraseologie könnte man einen sehr langen Bericht schreiben, aber ich habe versucht, nur die wichtigsten Punkte hervorzuheben, um einen Überblick über die Forschung zu geben.

Das dritte Hauptkapitel ist völlig der Phraseologie gewidmet. In diesem Kapitel werden die Begriffe *Phraseologie*, *Phraseologismus* und *Idiom* definiert, und ihre etymologischen Hintergründe werden kurz erläutert. Dazu werden die drei Eigenschaften behandelt, die typisch für Phraseologismen sind, und einige Klassifikationsmöglichkeiten werden auch präsentiert. Als Basis für diesen Teil über Phraseologie dienen die Werke von Harald Burger (2010), Christiane Palm (1997) und Wolfgang Fleischer (1997).

Im vierten Hauptkapitel wird die Phraseodidaktik behandelt, die ein Teilbereich der Phraseologie ist. In diesem Kapitel wird festgestellt, dass es ziemlich wenig Untersuchungen zur Phraseodidaktik gibt, und dass Phraseologismen nicht so gerne im Anfängerunterricht behandelt werden, weil sie als zu kompliziert angesehen

werden. Zur Phraseodidaktik gehört auch der phraseologische Dreischritt, eine Methode entwickelt von Peter Kühn, der einen Vorschlag bietet, wie man Phraseologismen im DaF-Unterricht berücksichtigen könnte. Dieser interessante Dreischritt wird auch genauer im vierten Kapitel vorgestellt.

Im fünften Hauptkapitel wird die in dieser Masterarbeit verwendete Methode vorgestellt, nämlich die Lehrwerkanalyse. Zuerst wird der Terminus *Lehrwerk* definiert und auch der Unterschied zwischen den Termini *Lehrwerk* und *Lehrbuch* wird erläutert. Danach werden kurz die Gründe zur Etablierung der Lehrwerkanalyse besprochen samt verschiedene Vorgehensweisen präsentiert, wie man eine Lehrwerkanalyse durchführen kann.

Das Thema des sechsten Hauptkapitels ist die Lage der Fremdsprachen in den finnischen Schulen. Zuerst wird kurz erläutert, wann man in der Schule beginnen kann, Fremdsprachen zu lernen. Danach folgt die Situation des Deutschen als Fremdsprache und am Ende werden einige Maßnahmen vorgestellt, die die Situation der Fremdsprachen in finnischen Schulen verbessern sollten.

Im siebten Hauptkapitel steht im Vordergrund der Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Zuerst wird kurz erläutert, was mit dem Lehrplan gemeint ist. Danach wird der Lehrplan für Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe im Allgemeinen besprochen. Dann werden die Ziele präsentiert, die A-Sprachenlerner in der gymnasialen Oberstufe erreichen sollten. Die Ziele werden mit den Kompetenzniveaus geschildert, die aus dem europäischen Referenzrahmen geliehen sind, und die Niveaus B1.1 und B1.2 werden in separaten Unterkapiteln behandelt, weil sie die Kompetenzniveaus repräsentieren, die ein Schüler während des Deutschlernens in der gymnasialen Oberstufe erreichen sollte.

Das achte Hauptkapitel enthält die Lehrwerkanalyse, die in dieser Masterarbeit durchgeführt wird. In dem achten Hauptkapitel werden zuerst die Ziele und die Methode der Analyse präsentiert. Danach wird das Material vorgestellt, also die Lehrwerke **Genau** und **Weitere Wege**, die für die A-Sprachenlerner in der gymnasialen Oberstufe bestimmt sind. Dem Präsentieren des Materials folgt die eigentliche Lehrwerkanalyse. Nach dem Analysieren werden die zwei Lehrwerke miteinander verglichen, und zum Schluss folgt eine Zusammenfassung der Analyse, in der betrachtet wird, ob alle Forschungsfragen im genügenden Maße beantwortet wurden.

Das neunte Hauptkapitel ist das letzte Kapitel, das Schlusswort. In dem letzten Kapitel werden einige weitere Forschungsgegenstände über Phraseologie im DaF-Unterricht vorgeschlagen und noch kurz überlegt, was in dieser Masterarbeit gemacht worden ist.

2 Zur Phraseologieforschung

In den nächsten Abschnitten wird ein kurzer Überblick über die Phraseologieforschung geworfen. Zuerst wird die sowjetische Forschung behandelt, die auch als Mutter der Phraseologieforschung gesehen wird, weil die phraseologische Forschung ihre ersten ernstzunehmenden Schritte in der Sowjetunion nahm. Nach der sowjetischen Forschung wird die Phraseologieforschung in der deutschsprachigen Germanistik behandelt. Es wird festgestellt, dass Sprichwörter in den deutschsprachigen Gebieten schon im 17. Jahrhundert ein Gegenstand von Interesse waren, aber damals konnte man noch nicht von Phraseologieforschung sprechen. Aus dem 17. Jahrhundert gehe ich weiter zum Anfang der germanistischen Phraseologieforschung, die erst in den 1970ern richtig startete. Zum Schluss erwähne ich auch noch kurz, worauf man heute in der deutschsprachigen Phraseologieforschung konzentriert.

2.1 Die sowjetische Forschung

Die Phraseologieforschung hat ihre Wurzeln in der Sowjetunion, wo sie in den dreißiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde. Die Absicht der Forschung war, den Status des Phraseologismus innerhalb der Wortverbindungen zu bestimmen. Als wissenschaftliche Disziplin war Phraseologie zuerst unter der Lexikologie kategorisiert, aber langsam wurde sie autonom, und heute wird Phraseologie als eine autonome Forschungsdisziplin gesehen. Einen großen Aufschwung erlebte die sowjetische Phraseologieforschung als eigene Disziplin in den fünfziger und sechziger Jahren, als die Arbeiten von Victor Vinogradow populär waren. Er hat die Klassifikation der Phraseologismen in drei Typen entwickelt, und diese Klassifikation beherrschte die Szene für eine längere Zeit. Seine Klassifikation wurde auch später in die deutsche Phraseologieforschung übertragen. (Vgl. Palm 1997, 106.)

Die sowjetische Forschung wurde vor allem von dem Schweizer Charles Bally beeinflusst. Seine Publikation *Traité de Stilistique Française* (1909) beschäftigte sich mit dem Wesen des Phraseologismus, das laut ihm in der besonderen semantischen Natur des Phraseologismus liegt. Von Bally kommt auch die Unterscheidung in feste Wortgruppen mit Idiomatizität („séries phraséologiques“) und feste Wortgruppen ohne Idiomatizität („unités phraséologiques“). Diese Publikation erhielt aber in Mittel- und Westeuropa keine Aufmerksamkeit, und erst die sowjetische Phraseologieforschung hat seine Leistungen berücksichtigt und sie gründlich verarbeitet. Fragen, die Bally aufgeworfen hat, werden immer noch diskutiert. (Vgl. Palm 1997, 106.)

In der sowjetischen Forschung waren die phraseologischen Merkmale ein zentrales Thema, und Gruppen von Phraseologismen wurden durch Termini unterschieden und charakterisiert. Merkmale wie Stabilität, Idiomatizität, Unübersetzbarkeit,

Expressivität, Reproduzierbarkeit, semantische Transformiertheit und Nicht-Modellierbarkeit waren in den Phraseologismen zu finden. In den allgemeinen Arbeiten der sowjetischen Phraseologie spielten auch Klassifikationsvorschläge zum phraseologischen Material eine große Rolle. Im Prinzip gab es zwei mögliche Klassifikationstypen; entweder gründeten die Phraseologismen sich auf ein gemeinsames Ordnungsprinzip oder dann auf eine Merkmalsmatrix. Wie schon oben erwähnt wurde, war die Einteilung in drei Typen von Vinogradov die bekannteste Klassifikation in der sowjetischen Forschung. (Vgl. Palm 1997, 106–107.)

2.2 Phraseologieforschung in der deutschsprachigen Germanistik

Das Interesse an festen Wortverbindungen erstreckte sich zuerst fast ausschließlich auf die Sprichwörter in den deutschsprachigen Gebieten. Die ersten Sprichwörtersammlungen stellten nur verschiedene Sprichwörter dar, es gab keinerlei Reflexion über ihre Eigenart und Abgrenzung von anderen festen Wortverbindungen. Deswegen kann man nicht eigentlich von einer frühen Phraseologieforschung sprechen, weil solche Sammlungen nur als Inventarisierung dienten. Die bekanntesten ersten Sprichwörtersammlungen sind Werke wie *Der Deutschen Weißheit* (1604–1605) von M.F. Peters und *Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haupt-Sprache* (1663) von J.G. Schottel. Im Unterschied zu Peters hatte Schottel auch sprichwörtliche Redensarten mit in sein Werk aufgenommen, wenn Peters nur Sprichwörter darstellte. (Vgl. Fleischer 1997, 16–17.)

Im 19. Jahrhundert wurden die ersten reinen Redensartensammlungen publiziert. Diese Werke berücksichtigten zum ersten Mal den Unterschied zwischen Sprichwort und Redensart und erörterten ihn. Der progressive Pädagoge K.F.W. Wander sah den Unterschied zwischen Sprichwort und sprichwörtlicher Redensart in seinem Werk *Das Sprichwort, betrachtet nach Form und Wesen, für Schule und Leben, als Einleitung zu einem großen volksthümlichen Sprichwörterschatz* (1836) folgendermaßen: sprichwörtliche Redensarten seien Wortschatzelemente, während Sprichwörter sie nicht seien. Die ersten allgemeinen Begriffsbestimmungen machte F. Seiler in seinem bekannten Werk *Deutsche Sprichwörterkunde* (1922). Er versuchte dadurch Sittensprüche, Sentenzen und sprichwörtliche Redensarten vom Sprichwort zu unterscheiden. (Vgl. Palm 1997, 108.)

Wie oben deutlich wird, beschäftigte die deutschsprachige Germanistik sich vor allem mit Sprichwörtern und Redensarten, und das dauerte bis in die ersten Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg. Die ersten eingehenderen Arbeiten zur deutschen Phraseologie hatten Autoren aus der ehemaligen DDR in den 1960ern publiziert, aber sie berücksichtigten nicht alle Aspekte der Phraseologie. Erst im Jahr 1970 wurde die erste Gesamtdarstellung der deutschen Phraseologie vorgelegt, und nicht von einem Deutschen, sondern von einer sowjetischen Autorin, Irina Černyševa. Fragestellungen, die sie in ihrer Darstellung hervorhob, wurden in den ersten

Dissertationen zur Phraseologie behandelt. Das entscheidende Jahr für Phraseologieforschung war jedoch 1982, als viele wichtige Untersuchungen publiziert wurden. Diese Publikationen waren für die weitere Diskussion entscheidend, und neben den slawistischen Arbeiten wurden auch die germanistischen Arbeiten als führend betrachtet. (Vgl. Palm 1997, 109–110.)

Für die deutschsprachige Phraseologie haben Forscher wie Wolfgang Fleischer, Harald Burger und Gertrud Gréciano viel getan, sie haben vielseitiges phraseologisches Material gesammelt, und mit ihren Gruppierungen sind viele Unklarheiten beseitigt worden. Gertrud Gréciano teilte die phraseologischen Merkmale in drei Hauptmerkmale auf, in *Mehrgliedrigkeit*, *Festigkeit* und *Figuriertheit*. Mehrgliedrigkeit wird auch je nach Schule und Forschungsrichtung Polylexikalität, Festigkeit *Stabilität* und Figuriertheit *Idiomatizität* genannt. (Vgl. Palm 1997, 111.) Diese drei Hauptmerkmale werden später in dieser Arbeit gründlich definiert und erklärt, und aus diesem Grund werden sie hier nicht weiter behandelt.

Am Anfang der Forschung versuchte man in der deutschen Phraseologie die phraseologischen Erscheinungen irgendwie zu klassifizieren. Zuerst war man bestrebt, sie syntaktisch einzuordnen, und dabei wurde die Wortklassenzugehörigkeit der Komponenten als Auflistungskriterium verwendet. Danach machte man semantische Klassifikationsversuche, wobei es sich um das Verhältnis zwischen phraseologischer und wörtlicher Bedeutung ging. Dazu wurden Phraseologismen auch noch pragmatisch klassifiziert, und als Klassifikationskriterium verwendete man die kommunikative Funktion der Phraseologismen im Gebrauch. Obwohl die Klassifikationsversuche in den 1970er Jahren sehr viel für die Phraseologie bedeuteten, herrscht heute eine kritischere Einstellung gegenüber Klassifikationen, aber nur dann, wenn sie zum Selbstzweck werden. (Vgl. Palm 1997, 112.)

Heute konzentriert man sich in der Phraseologieforschung besonders auf zwei Themenbereiche; auf die kontrastive Phraseologie und auf den Komplex Phraseologie und Lexikologie. In der kontrastiven Phraseologie vergleicht man zwei oder mehrere Sprachen miteinander. In den letzten Jahren ist Deutsch am häufigsten mit Russisch, Polnisch, Französisch, Ungarisch und Finnisch kontrastiert worden. Der Komplex Phraseologie und Lexikologie beschäftigt sich mit allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern und phraseologischen Wörterbüchern und Übersetzungswörterbüchern. Neben diesen zwei populärsten Themenbereichen hat man aber auch zum Beispiel die Funktion von Phraseologismen in verschiedenen Texttypen wie literarischen, fachsprachlichen und Werbetexten untersucht. (Vgl. Palm 1997, 113–114.)

3 Zur Phraseologie

In diesem Kapitel werden viele Aspekte der Phraseologie besprochen. Als Erstes werden die Begriffe definiert, die wesentlich zum Bereich Phraseologie gehören, und in diesem Zusammenhang wird es auch klar, dass verschiedene Forscher unterschiedliche Begriffe für dieselben Erscheinungen benutzen. Dies beruht darauf, dass die Phraseologie noch eine relativ junge wissenschaftliche Disziplin ist, und deswegen gibt es noch keine einheitliche Terminologie. Der Unterschied zwischen Phraseologismen im weiteren und im engeren Sinne wird auch erläutert, und die drei Eigenschaften, *Polylexikalität*, *Festigkeit* und *Idiomatizität*, die Phraseologismen aufweisen, werden genau definiert und behandelt. Zum Schluss werden noch einige Klassifikationsmöglichkeiten präsentiert.

3.1 Definition und Terminologie

Der Wortschatz einer Sprache kann auf viele Weisen bereichert werden. Neue Wörter können gebildet werden, Entlehnung aus fremden Sprachen ist möglich, und Einzelwörter können einen Bedeutungswandel durchlaufen. Es ist aber auch möglich, dass freie Wortverbindungen und Wortgruppen fest werden. Dies bedeutet, dass sie eine besondere Bedeutung in einem bestimmten Kontext bekommen, und dadurch werden sie ein Teil des Wortschatzes einer Sprache. Die festen Wortverbindungen können unterschiedliche syntaktische und semantische Strukturen haben: *jmdm. einen Korb geben* (,jmds. Heiratsantrag ablehnen; jmdn. abweisen‘), *hin und her* (,auf und ab, ständig die Richtung wechselnd‘), *das ist [alles] kalter Kaffee* (,das ist längst bekannt, uninteressant‘) und *Verschiebe nicht auf morgen, was du heute kannst besorgen* (,man soll zu erledigende Dinge nicht vor sich her schieben‘). (Vgl. Fleischer 1997, 7; Beispiele von Burger 2010, 11.) Diese festen Wortverbindungen sind der Forschungsgegenstand der linguistischen Teildisziplin namens *Phraseologie*.

„Phraseologie“ ist heutzutage in zwei Bedeutungsvarianten geläufig: erstens wird mit Phraseologie die Gesamtheit der festen Wortverbindungen einer Sprache bezeichnet und zweitens das Teilgebiet der Sprachwissenschaft, das die festen Wortverbindungen untersucht (Palm 1997, 104). Innerhalb der Phraseologie gibt es eine Vielfalt von Begriffen, die man für die Bezeichnung der festen Wortverbindungen verwendet. Genau diese Tatsache ist ein Zeichen dafür, dass es sich um eine relativ junge Teildisziplin der Linguistik handelt. Obwohl in der letzten Zeit keine neuen Begriffe mehr vorgestellt werden, ist die phraseologische Terminologie noch nicht so einheitlich wie sie sein könnte. (Vgl. Palm 1997, 104).

Innerhalb der Phraseologie werden am häufigsten Ausdrücke verwendet, die auf den griechisch-lateinischen Terminus *phrasis*, der so etwas wie ‚rednerischer Ausdruck‘ bedeutet, oder auf das griechische Wort *idiōma* ‚Eigentümlichkeit, Besonderheit‘ zurückgehen. Von dem erstgenannten Terminus stammen Bildungen wie

Phraseologie und *Phraseologismus*, und von dem anderen Bildungen wie *Idiom*, und *Idiomatik* ab. (Vgl. Fleischer 1997, 8.)

Bildungen, die zu der ersten Wortfamilie gehören, hatten früher einen negativen Klang. Dies lag daran, dass das aus dem französischen entlehnte Begriff *Phrase* nämlich neben der Bedeutung ‚rednerischer Ausdruck, Redewendung‘ auch eine andere, pejorative Bedeutungsvariante hatte: ‚nichtssagende, inhaltsleere Redensart‘. In älteren Wörterbüchern wurde der Begriff *Phraseologismus* auch als ‚inhaltsleere Schönrederei und Neigung dazu‘ bezeichnet, aber heute ist nur die Bedeutung ‚feste Wortverbindung, Redewendung‘ in den Wörterbüchern zu finden. (Vgl. Fleischer 1997, 8.)

Fleischer (1997, 9) weist darauf hin, dass die semantische Entwicklung der Wortfamilie *Idiom* wiederum immer mit der Bedeutung ‚Eigentümlich, Besonderheit‘ gekennzeichnet worden ist. Schon seit Ende des 17. Jahrhunderts erscheint das Wort *Idiom* im Deutschen als ‚eigentümliche Mundart‘. In älteren Wörterbüchern kommt der Begriff *Idiomatologie* vor, der so etwas wie ‚Darstellung, Lehre von den Sprach- oder Mundarten‘ bedeutet. Heute wird aber öfters *Idiomatik* anstelle von *Idiomatologie* verwendet. Eng zu dieser Wortfamilie gehört auch *Idiomatizität*, das eine Eigenschaft von *Phraseologismen* bezeichnet. Im Deutschen tauchte dieser Begriff wahrscheinlich erst in den 1950er Jahren auf, in Anlehnung an dem russischen Wort *idiomatičnost* und englischen *idiomaticity*. (Vgl. Fleischer 1997, 9.)

Neben diesen Entlehnungswörtern aus fremden Sprachen erscheinen im Deutschen auch heimische Ausdrücke für feste Wortverbindungen (Fleischer 1997, 9). Ausdrücke wie *Redensart* und *Redewendung* sind unter dem Einfluss fremdsprachiger Ausdrücke entstanden. Nach Fleischer (1997, 11) wurde bis zum 17. Jahrhundert mit ‚Redensart‘ auch eine landschaftliche Sprachvariante bezeichnet, aber danach wurde das Wort *Mundart* für die Bezeichnung der landschaftlichen Sprachvariante bevorzugt.

„Phraseologismus“, ‚Redewendung‘ und ‚Redensart‘ sind alle Synonyme für feste Wortverbindung. Sie sind aber auf keinen Fall die einzigen Begriffe, mit denen man die phraseologischen Erscheinungen bezeichnen kann, weil wie schon oben erwähnt wurde, die phraseologische Terminologie vielseitig ist und gar nicht so einheitlich wie sie sein sollte. Es hängt meistens von der Schule und der Forschungsrichtung der Forscher ab, welche Termini er zu verwenden wählt. Laut Palm (1997, 104) ist aber der Terminus *Phraseologismus* als Bezeichnung für die sprachlichen Erscheinungen der *Phraseologie* der am häufigsten verwendete. *Phraseologismus* sieht man meistens als Oberbegriff, unter dem verschiedene Unterbegriffe zu finden sind. In dieser Arbeit werde auch ich *Phraseologismus* als Oberbegriff für alle phraseologischen Einheiten verwenden, und im nächsten Kapitel wird das Wesen des *Phraseologismus* weiter erläutert.

3.2 Phraseologismen im weiteren und im engeren Sinne

Eine Wortverbindung ist phraseologisch dann, wenn die zwei folgenden Kriterien zutreffen: (1) die Wörter bilden eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit und (2) die Wortverbindung wird in der Sprachgemeinschaft ähnlich wie ein Lexem gebraucht. Die beiden Kriterien stehen in einem einseitigen Bedingungsverhältnis, nämlich wenn das erste Kriterium zutrifft, trifft auch das zweite zu, aber nicht umgekehrt. (Vgl. Burger, Buhofer & Sialm 1982, 1.) Ein Phraseologismus besteht also mindestens aus zwei Wörtern, seine Bedeutung ist in manchen Fällen nicht aufgrund der lexikalischen Bestandteile zu erschließen und ist in einer Sprachgemeinschaft in einer bestimmten Form gekannt und wird als ein Lexem gebraucht (vgl. Burger 2010, 11–12).

Phraseologismen können *im weiteren* oder *im engeren Sinne* betrachtet werden. Es handelt sich um Phraseologismen im weiteren Sinne dann, wenn sie die zwei folgenden Eigenschaften aufweisen: *Polylexikalität* und *Festigkeit*. Mit Polylexikalität ist gemeint, dass der Phraseologismus aus mehr als einem Wort besteht und mit Festigkeit, dass er in einer bestimmten Kombination von Wörtern vorkommt und in einer Sprachgemeinschaft ähnlich wie ein Wort gebraucht wird. Phraseologismen im engeren Sinne weisen noch eine dritte Eigenschaft auf: *Idiomatizität*. Mit dieser Eigenschaft ist gemeint, dass die Bedeutung des Phraseologismus nicht durch die Kombination seiner lexikalischen Bestandteile zu erschließen ist. (Vgl. Burger 2010, 14) Für Phraseologismen, die zusätzlich auch Idiomatizität aufweisen, verwendet Burger (2010, 14) den Begriff *Idiom*.

Christiane Palm (1997, 1–2) definiert Phraseologie im engeren und weiteren Sinne etwas anders als Harald Burger. Ihrer Meinung nach gibt es eine zentrale Gruppe von phraseologischen Einheiten, und damit meint sie eigentlich dasselbe wie Burger mit Phraseologismen im engeren Sinne. Palm verwendet aber nicht das Wort *Idiom*, sondern *Phrasem*, und meint mit dem Wort nur Phraseologismen, die Idiomatizität aufweisen. Zur Phraseologie zählt sie nur phraseologische Einheiten, die nicht satzwertig sind und Idiomatizität aufweisen. Genau wegen ihrer Satzwertigkeit sind Sprichwörter laut Palm (1997, 2) keine Phraseme, aber wegen ihrer Festigkeit und Bildlichkeit gehören sie jedoch zum Bereich der Phraseologie (Phraseologie im weiteren Sinne). Da ist Harald Burger (2010, 12) anderer Meinung, weil seiner Ansicht nach sowohl satzwertige als auch satzgliedwertige Wortverbindungen Phraseologismen sein können, und Sprichwörter zählt er zu Phraseologismen im weiteren Sinne. Auch Funktionsverbgefüge wie *eine Frage stellen* erwecken verschiedene Meinungen: Laut Palm (1997, 2) geht es nur um Rahmengebilde zur Bezeichnung des Aspekts von Verbhandlungen, und deswegen zählt Palm sie nicht zu Phrasemen, während Burger (2010, 54) Funktionsverbgefüge zu Phraseologismen im weiteren Sinne zählt. In dieser Arbeit werde ich dieselben Begriffe verwenden wie Burger: Phraseologismus für Phraseologismen im weiteren Sinne und *Idiom* für Phraseologismen im engeren Sinne.

Wenn Phraseologismen in Frage stehen, muss auch der Terminus *Lesart* behandelt werden. Es wird oft gesagt, dass die Phraseologismen zwei Bedeutungen haben: die wörtliche und die phraseologische. Die wörtliche Bedeutung ist aus den Komponenten des Phraseologismus zu verstehen, die phraseologische Bedeutung wiederum nicht. Die phraseologische Bedeutung muss man kennen, genauso wie man die Bedeutung einzelner Wörter kennen muss. Eigentlich ist es falsch zu sagen, dass ein Phraseologismus zwei *Bedeutungen* hat, man sollte lieber zwei *Lesarten* sagen. Dies natürlich deswegen, weil ein Phraseologismus in Wirklichkeit nur *eine* richtige Bedeutung hat, die phraseologische. Sonst wäre er kein Phraseologismus. (Vgl. Burger 2010, 12–13; 61–62.) Erla Hallsteinsdóttir (48, 2001) weist in ihrer Dissertation darauf hin, dass es in der Sprachverwendung nicht immer klar wird, ob es sich um die wörtliche oder phraseologische Bedeutung eines Ausdrucks handelt. Deswegen muss man sich immer des Kontextes bewusst sein, weil man daraus Hinweise darüber findet, wie ein Ausdruck zu verstehen ist. In dieser Arbeit verwende ich den Terminus *Lesart*, wenn es sich um die zwei verschiedenen Weisen handelt, wie man einen Phraseologismus verstehen kann, und den Terminus *Bedeutung*, wenn es sich um die wirkliche Gesamtbedeutung des Phraseologismus handelt.

3.3 Merkmale von Phraseologismen

Wie schon erwähnt wurde, weisen Phraseologismen im weiteren Sinne zumindest zwei Eigenschaften auf: Polylexikalität und Festigkeit. Phraseologismen im engeren Sinne weisen dazu noch eine dritte auf: Idiomatizität. Im folgenden Kapitel werden diese drei Eigenschaften genauer behandelt.

3.3.1 Polylexikalität

Das Merkmal Polylexikalität ist relativ einfach zu definieren. Wie schon erwähnt wurde, muss ein Phraseologismus zumindest aus zwei Wörtern bestehen; das gilt als die untere Grenze für Phraseologismen. Es gibt aber keine Einigkeit darüber, ob diese zwei Wörter bedeutungstragende Wörter wie Verben und Substantive (*Autosemantika*) und/oder bedeutungslose oder bedeutungsschwache Wörter wie Präpositionen und Konjunktionen (*Synsemantika*) sein sollen. (Vgl. Burger 2010, 15.) Zum Beispiel Burger (2010, 15) rechnet jede Kombination von zwei Wörtern zur Phraseologie, auch Ausdrücke wie *an sich*, *wenn auch*, *im Nu*, weil es keine plausiblen Kriterien dafür gibt, warum sie nicht zur Phraseologie gehören sollten.

Eine untere Grenze für Phraseologismen ist also definiert worden; dasselbe kann man nicht über die obere Grenze sagen, zumindest nicht im Bezug auf die Wortmenge. Es gibt also keine Zahl, wie viele Wörter ein Phraseologismus beinhalten darf, sondern die obere Grenze wird eher syntaktisch definiert. Aus diesem Grund wird der Satz als die obere Grenze für phraseologische Wortverbindungen gesehen. (Vgl. Burger 2010, 15.) Manchmal können jedoch kleine Texte wie Sprüche, Gedichte und Gebete einen Status haben, der mit demselben der Phraseologismen vergleichbar ist. Burger (2010,

15) weist jedoch darauf hin, dass dies nur in den Fällen gilt, wenn größere Gruppen, nicht einzelne Personen, sie auswendig lernen und sie zu ihrem Sprachbesitz aufnehmen. Das sind aber spezielle Fälle, und deswegen gilt der Satz als obere Grenze in dieser Arbeit.

3.3.2 Festigkeit

Festigkeit, oder je nach der Schule *Stabilität*, ist komplizierter zu definieren als Polylexikalität. Diese Eigenschaft lässt sich nach Burger (2010, 19) am einfachsten durch den Gegenbegriff von phraseologischen Wortverbindungen erläutern. Der Gegenbegriff der „phraseologischen Wortverbindung“ ist natürlich *nicht-phraseologische beziehungsweise freie Wortverbindungen*. Mit freier Wortverbindung wird gemeint, dass außerhalb der Phraseologie Wörter beliebig miteinander kombiniert werden können, natürlich innerhalb normaler morphosyntaktischer und semantischer Grenzen. Dies kann man nicht mit Phraseologismen machen, weil die phraseologische Bedeutung eines Phraseologismus an die Kombination der lexikalischen Bestandteile gebunden ist. Der Austausch der Komponenten eines Phraseologismus ist nur in wenigen Fällen oder überhaupt nicht möglich, weil er sonst seine phraseologische Bedeutung verliert. (Vgl. Fleischer 1997, 42.) Palm (1997, 29) weist aber darauf hin, dass man die Festigkeit von Phraseologismen nicht allzu absolut nehmen sollte, weil es eigentlich viele Varianten von Phraseologismen im System gibt, wie zum Beispiel *große (dicke) Töne reden (schwingen)*, *keine Ruhe geben (lassen)*, und *jeden Pfennig (dreimal) umdrehen*. Welches Wort man aber wählt, verändert die Gesamtbedeutung des Phraseologismus nicht. Als Nächstes werden phraseologische Erscheinungen behandelt, die die Festigkeit der Phraseologismen bestätigen sollen.

3.3.2.1 Territoriale Dubletten

Mit *territorialen Dubletten* werden synonyme Wörter gemeint. Es handelt sich um Lexeme, die sich nur in ihrer regionalen, also territorialen, Verbreitung voneinander unterscheiden. Meistens geht es um Nord-Südvarianten des deutschen Sprachraums, aber auch Austriaismen, das heißt österreichische Varianten, und Helvetismen, schweizerhochdeutsche Varianten, können auch in Frage kommen. (Vgl. Fleischer 1997, 41.)

Als Beispiel für territoriale Dubletten kann das Synonympaar *Rahm* und *Sahne* betrachtet werden. Rahm und Sahne bedeuten beide den fettreichsten Teil der Milch, aber Rahm wird im süddeutschen, österreichischen und schweizerhochdeutschen benutzt, während Sahne im übrigen Teilen des deutschen Sprachgebiets verwendet wird. Trotz der regionalen Varianten heißt der Phraseologismus *den Rahm abschöpfen* („sich das Beste nehmen“) im ganzen Sprachraum, nicht nur in südlichen Teilen. Eine Version wie **die Sahne abschöpfen* ist also nicht möglich, weil territoriale Dubletten keine Varianten im Phraseologismen bilden. Das kann als ein Zeichen für Festigkeit

der Komponenten des Phraseologismus gesehen werden. (Vgl. Fleischer 1997, 41; Palm 1997, 29.)

3.3.2.2 Unikale Komponenten

Unikale Komponenten sind Wörter, die außerhalb von Phraseologismen nicht mehr frei vorkommen, sie haben allein keine Bedeutung mehr. Solche Wörter haben sich in Phraseologismen erhalten, und ihr Überleben in phraseologischen Wortverbindungen ist ein Zeichen für den stabilisierenden Effekt der Phraseologismen. (Vgl. Palm 1997, 30.)

Im Zusammenhang der unikalen Komponenten kann man laut Burger (2010, 22) über die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der Komponenten sprechen. Weil unikale Komponenten nicht allein außerhalb von Phraseologismen vorkommen, tauchen sie immer mit bestimmten Wörtern auf. In einem Phraseologismus wie *gang und gäbe* („allgemein üblich“) sind beide *gang* und *gäbe* unikale Komponenten, und deswegen kommt eine nicht ohne die andere vor. In diesem Fall ist die Wahrscheinlichkeit des Auftretens der Komponenten doppelseitig. In Phraseologismen, in den nur eine Komponente unikal ist, ist die Wahrscheinlichkeit nur einseitig; wenn die unikale Komponente *klipp* auftritt, tritt auch immer das Wort *klar* auf, aber nicht umgekehrt. (Vgl. Burger 2010, 22–23.)

3.3.2.3 Anomalien (Irregularitäten)

Bei den unikalen Komponenten handelte es sich um veraltete und seltene Wörter, die sich in phraseologischen Wortverbindungen erhalten haben. Bei *syntaktischer Anomalie* geht es wiederum um Irregularitäten in grammatischen Strukturen. Das heißt, dass grammatische Strukturen und ältere Konstruktionsmöglichkeiten, die sich nicht mit der Sprachentwicklung verändert haben, in den Phraseologismen überlebt haben. Sie kann man als „eingefrorene“ Formen betrachten. (Vgl. Burger 2010, 19; Palm 1997, 31.) Phraseologismen mit grammatischen Anomalien sind zum Beispiel: *Gut Ding will Weile haben* (unreflektierte Gebrauch des attributiven Adjektivs), *guter Hoffnung sein* (Genitivkonstruktion als Objekt) und *des Pudels Kern sein* (Voranstellung des attributiven Genitivs). (Beispiele von Palm 1997, 31.)

3.3.3 Idiomatizität

Wie schon früher in dieser Arbeit erwähnt wurde, können Phraseologismen im weiteren oder engeren Sinne betrachtet werden. *Idiomatizität* ist die Eigenschaft, die Phraseologismen im engeren Sinne von den Phraseologismen im weiteren Sinne, also das Idiom von den anderen Phraseologismen, unterscheidet. Laut Burger (2010, 29–30) wird auch Idiomatizität in der Phraseologieforschung auf zwei verschiedene Weisen gesehen. Nach der weiteren Konzeption gehören sowohl strukturelle Anomalien als auch semantische Besonderheiten zu Idiomatizität, während die engere Fassung nur semantische Besonderheiten umfasst. In dieser Arbeit betrachte ich Idiomatizität nach dem engeren Sinne von „semantischer Idiomatizität“, weil die

strukturellen Anomalien eigentlich zu den Aspekten des schon behandelten Merkmals, Festigkeit, gehören.

3.3.3.1 Grade der Idiomatizität

Idiomatisch im semantischen Sinne ist ein Phraseologismus dann, wenn es eine Diskrepanz zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Lesart gibt. Dies bedeutet, dass die eigentliche Bedeutung des Phraseologismus nicht aus den Komponenten des Phraseologismus abzuleiten ist. Je stärker die Diskrepanz zwischen den Lesarten ist, desto stärker ist der Phraseologismus idiomatisch. Das heißt, dass Idiomatizität also eine graduelle Eigenschaft ist. (Vgl. Burger 2010, 31.)

Vollidiomatisch nennt man Phraseologismen, in denen alle Komponenten eine semantische Transformation durchlaufen haben. Ein Beispiel für einen vollidiomatischen Phraseologismus ist *jmdn. einen Korb geben* (,jmdn. ablehnen‘). In diesem Beispiel ist die Bedeutung des *Idioms* nicht aus den Wörtern zu erschließen, sondern die Bedeutung muss auswendig gelernt werden. Besonders hoch ist die Idiomatizität bei Phraseologismen, die unikale Komponenten (siehe Kapitel 3.3.2.2) enthalten, weil diese Komponenten nicht außerhalb des Phraseologismus vorkommen und ihre Bedeutung zu den Phraseologismen gebunden ist (vgl. Burger 2010, 30). Bei einem idiomatischen Phraseologismus müssen aber alle Komponenten nicht unbedingt eine Transformation durchgehen, einige Teile des Phraseologismus dürfen also ihre freie Bedeutung beibehalten. Phraseologismen, wie *von Tuten und Blasen keine Ahnung haben* (,etwas nicht wissen oder können‘), *sich ins Fäustchen lachen* (,heimliche Schadenfreude finden‘) und *aus der Schule plaudern* (,interne Dinge oder Geheimnisse ausplaudern‘) nennt man *teilidiomatisch*, weil sie Komponenten enthalten (in den Beispielen die fettgedruckten Wörter), die semantisch nicht transformiert sind, während andere Komponenten Idiomatizität aufweisen (vgl. Palm 1997, 12). Neben voll- und teilidiomatischen Phraseologismen gibt es noch *nicht-idiomatische* Wortverbindungen, die keine oder nur minimale Diskrepanz zwischen der wörtlichen und phraseologischen Lesart haben. Ein Beispiel für einen solchen Phraseologismus wäre zum Beispiel *sich die Zähne putzen*. (Vgl. Burger 2010, 30.)

3.3.3.2 Arten der Idiomatizität

Neben dem Grad der Idiomatizität können Idiome auch aufgrund der *Art* ihrer Idiomatizität eingeteilt werden. Um eine *durchsichtige Metaphorisierung* handelt es sich in Fällen, wenn bei einem Idiom, das auch eine wörtliche Lesart hat, die semantische Transformation aufgrund metaphorischer Prozesse nachvollziehbar ist. (Vgl. Palm 1997, 12.) Das bedeutet, dass man sich ein konkretes Bild vorstellen kann, das im Zusammenhang mit der phraseologischen Bedeutung des *Idioms* steht. Zum Beispiel bei dem Idiom *Öl ins Feuer gießen* (,einen Streit noch verschärfen‘) kann man sich ein konkretes Bild vorstellen, wie die Flammen höher werden, wenn jemand Öl in sie gießt, und das gilt als Metapher für einen Streit, den jemand verschlimmert. (Beispiel von Burger 2010, 11.)

Um eine *undurchsichtige Metaphorisierung* handelt es sich dann, wenn der Metaphorisierungsprozess nicht mehr nachvollziehbar ist, das heißt, dass man sich nicht konkret vorstellen kann, warum zum Beispiel des Idioms *in die Binsen gehen* ‚verschwinden‘ bedeutet. Das Bild, das das Idiom erweckt, hat mit anderen Worten keine Beziehung zu der phraseologischen Bedeutung, und deswegen muss man öfters einen Blick auf die Sprache der vergangenen Jahrzehnte werfen, damit man eine Erklärung für ein Idiom findet. (Vgl. Fleischer 1997, 37; Palm 1997, 12.) Das genannte Idiom *in die Binsen gehen* zum Beispiel stammt laut Fleischer (1997, 37) ursprünglich aus der Jägersprache und hat damals folgende Bedeutung gehabt: „die vor dem Hund flüchtende Wildente rettet sich ‚in die Binsen‘, wohin ihr der Hund nicht zu folgen vermag“.

Zu den Arten der Idiomatizität gehört noch die Gruppe von *Spezialisierungen*. Spezialisierungen sind Idiome, die nur aus Synsemantika bestehen. Synsemantika sind Wörter, die keine eigene oder nur eine schwache Eigenbedeutung tragen: Präpositionen, Konjunktionen und Artikel, um nur einige zu nennen. Diese Wörter haben vor allem die Funktion der grammatischen Verknüpfung in einem Satz. Da Synsemantika wie gesagt keine oder nur eine schwache Eigenbedeutung haben, ist eine bildliche Vorstellung eines Idioms, das sie enthält, ziemlich schwer. Es gibt also keine metaphorische Relation zwischen der wörtlichen und der phraseologischen Lesart. (Vgl. Palm, 1997, 13.) Beispiele für Spezialisierungen sind *nicht ganz ohne sein* (‚nicht ganz harmlos sein‘) und *es nicht mehr bringen* (‚nicht mehr voll einsatzfähig sein, nachgelassen haben‘). Diese Spezialisierungen enthalten auch einige *Autosemantika* (Hauptwortarten), in diesen Fällen die Verben *sein* und *haben*, aber Palm meint (1997, 13), dass diese Exemplare zu den sogenannten beziehungsweiten Verben gehören, die sehr offene oder vage Bedeutung haben und deswegen fast als Synsemantika betrachtet werden können.

3.4 Klassifikation der Phraseologismen

Schon am Anfang wurde erwähnt, dass es heutzutage eine kritische Einstellung gegenüber Klassifikationen gibt, aber nur in den Fällen, wo sie zum Selbstzweck werden. Meiner Meinung nach ist aber eine Klassifikation von Phraseologismen für meine Masterarbeit sogar sehr wichtig, weil ich wissen muss, was für phraseologische Strukturen ich in den Lehrwerken suche. Als Basis für meine Untersuchung benutze ich die Basisklassifikation von Burger, weil die Typen von Idiomen in ihr sehr klar dargestellt werden. In der Basisklassifikation unterscheidet Burger drei Typen von Phraseologismen, *referentielle*, *strukturelle* und *kommunikative* Phraseologismen. Diese Unterscheidung von drei Typen stammt von dem sowjetischen Forscher Vinogradov. In diesem Kapitel werden auch spezielle Klassen von Phraseologismen präsentiert, die nicht in die Basisklassifikation von Burger passen. Zum Schluss behandle ich noch kurz eine andere Weise, wie man Phraseologismen klassifizieren kann, nur um zu zeigen, dass es auch andere Optionen neben der Basisklassifikation gibt.

3.4.1 Basisklassifikation

Als Kriterium für die Klassifikation der phraseologischen Erscheinungen verwendet Burger (2010, 36) die Zeichenfunktion, die die Phraseologismen in der Kommunikation haben. Er unterscheidet drei Typen von Phraseologismen: *referentielle*, *strukturelle* und *kommunikative*.

Referentielle Phraseologismen beziehen sich auf Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der Wirklichkeit, sei es denn Objekte, Vorgänge oder Sachverhalte der realen Welt oder einer fiktiven Welt. Referentielle Phraseologismen sind zum Beispiel *jmdn. übers Ohr hauen* und *Morgenstund hat Gold im Mund*. Strukturelle Phraseologismen wie *sowohl – als auch* und *in Bezug auf*, haben eine Funktion nur innerhalb eines Satzes, sie sollen nämlich die Relationen zwischen Sätzen herstellen. Wie schon der Name der *kommunikativen Phraseologismen* besagt, haben Phraseologismen, die zu dieser Gruppe gehören, Aufgaben in der kommunikativen Handlung. Sie sollen bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Situationen helfen. Zum Beispiel Wünsche wie *Guten Morgen* und *Gute Nacht* sind kommunikative Phraseologismen. Für die kommunikativen Phraseologismen benutzt man auch oft den Begriff *Routineformeln*. (Vgl. Burger 2010, 36.) Für diese Arbeit sind nur referentielle Phraseologismen wesentlich, weil unter ihnen die *nominativen Phraseologismen* zu finden sind, und deswegen werden die zwei anderen Gruppen nicht mehr diskutiert.

Die referentiellen Phraseologismen kann man nach einem semantischen Kriterium in zwei einteilen. Wenn die Phraseologismen Objekte oder Vorgänge bezeichnen (*jmdn. übers Ohr hauen*), werden sie *nominative Phraseologismen* genannt, und wenn sie als Aussagen über Objekte und Vorgänge fungieren, spricht man von *propositionalen Phraseologismen*. Neben der semantischen Zweiteilung gibt es auch eine syntaktische Einteilung: Die nominativen Phraseologismen entsprechen einer syntaktischen Einheit unterhalb der Satzgrenze, das heißt, dass sie Satzglieder sind, und die propositionalen Phraseologismen entsprechen einem Satz oder einer noch größeren Einheit. Mit anderen Worten spricht man also von *satzgliedwertigen* und *satzwertigen* (oder bei größeren Einheiten *textwertigen*) *Phraseologismen*. (Vgl. Burger 2010, 36–37.)

Innerhalb der nominativen bzw. satzgliedwertigen Phraseologismen hält Burger (2010, 37) eine semantische Untergliederung nach dem Grad der Idiomatizität für die sinnvollste. Das heißt, dass nach dieser Untergliederung vollidiomatische Phraseologismen *Idiome* genannt werden und teilidiomatische Phraseologismen *Teil-Idiome*. Für die nicht- oder schwachidiomatischen Phraseologismen benutzt Burger (2010, 37) den Begriff *Kollokation*.

Die satzwertigen bzw. propositionalen Phraseologismen teilen sich in zwei große Gruppen: In *feste Phrasen* und *topische Formeln* (Burger 2010, 42).

Mit festen Phrasen sind satzwertige Formulierungen gemeint, die an den Kontext angeschlossen sind, entweder durch die Aktualisierung einer Leerstelle oder bereits verfestigte Komponenten. Zum Beispiel der Phraseologismus *jmdm. fällt ein Stein vom Herzen* (,jmd. ist sehr erleichtert über etwas‘) enthält eine Leerstelle, in diesem Fall ein fehlendes Dativobjekt. An den jeweiligen Kontext wird der Phraseologismus dadurch angeschlossen, dass man die Leerstelle aktualisiert. Eine feste Phrase anderer Art ist zum Beispiel der Ausdruck *Das ist ja die Höhe!* (,das ist unglaublich, kaum zu überbieten‘). Dieser Ausdruck umfasst einen ganzen Satz, er ist aber durch das deiktische Element *das* auf die Situation beziehungsweise den Kontext bezogen. (Vgl. Burger 2010, 38–39.)

Die andere Gruppe, die zu den satzwertigen bzw. propositionalen Phraseologismen gehört, sind topische Formeln. Mit ihnen sind satzwertige Formulierungen gemeint, die durch kein lexikalisches Element an den Kontext gebunden werden müssen. Sie sind also generalisierende Aussagen, die auch ohne Verankerung in einer spezifischen Situation verständlich sind. Die zwei Hauptgruppen von topischen Formeln sind *Sprichwörter* (z.B. *Morgenstund hat Gold im Mund*) und *Gemeinplätze* (z.B. *Was man hat, das hat man*), die meistens durch ein semantisches Kriterium voneinander unterschieden werden; Gemeinplätze drücken Selbstverständlichkeiten aus, sie bilden keine neuen Einsichten. Deswegen werden sie auch *Evidenzformeln* oder *Evidenzaussagen* genannt. (Vgl. Burger 2010, 41.)

3.4.2 Spezielle Klassen

Zu den speziellen Klassen gehören diejenigen Phraseologismen, die nicht in der Basisklassifikation erfasst worden sind oder quer zu ihr liegen. Bei diesen Phraseologismen handelt es sich um Klassenbildungen, die nach einem speziellen Kriterium definiert werden und dadurch einzelne Gruppen bilden. (Vgl. Burger 2010, 44.) In diesem Abschnitt werden einige von diesen Speziellen Klassen kurz behandelt.

Modellbildungen sind Phraseologismen, die nach einem bestimmten Modell aufgebaut werden. Mit einem Modell wie „X um X“ können folgende Phraseologismen gebildet werden: *Stein um Stein* und *Flasche um Flasche*. Die Bedeutung des Modells lässt sich mit ‚ein X nach dem anderen‘ umschreiben. Ein anderes Modell ist „von X zu X“, mit dem man Phraseologismen wie *von Stadt zu Stadt* und *von Tag zu Tag* bilden kann. Das erste Beispiel bedeutet ‚eine stete Fortbewegung‘ und mit dem anderen ist ‚stetige Entwicklung‘ gemeint. Mit diesem Modell kann man also Phraseologismen bilden, die je nach lexikalischer Besetzung der Leerstelle unterschiedliche semantische Interpretationen haben.

Zwillingsformeln sind ein Spezialfall von Modellbildungen, weil auch sie nach einem Muster gebildet werden. Eine Zwillingsformel baut man dadurch auf, dass man zwei Wörter, die entweder zu der gleichen Wortart gehören oder sogar dasselbe Wort sind, mit *und* oder einer anderen Konjunktion oder einer Präposition verbindet: *Schulter an Schulter*, *dick und dünn*. Oft kommen Zwillingsformeln in einer größeren

phraseologischen Einheit vor, wie *mit jmdn. durch dick und dünn gehen* („jmdm. ein treuer Kamerad sein“).

Die Formulierung *dumm wie Bohnenstroh* repräsentiert *komparative Phraseologismen*. Komparative Phraseologismen enthalten einen Vergleich, der häufig die Bedeutung des Verbs oder Adjektivs verstärkt. Als das komparative Element dient meistens das Wort *wie*.

Kinegramme sind Phraseologismen, die das konventionalisierte nonverbale Verhalten sprachlich ausdrücken. Kinegramme sind zum Beispiel *die Achseln zucken* und *die Nase rümpfen (über etwas)*. *Pseudo-Kinegramme* nennt man Phraseologismen, mit denen nonverbales Verhalten bezeichnet wird, das nicht mehr praktiziert wird. Aus diesem Verhalten ist nur noch die phraseologische Bedeutungsebene übriggeblieben. Im 18. Jahrhundert war es zum Beispiel üblich, dass man *die Hände über dem Kopf zusammenschlug*, wenn man über etwas entsetzt war, aber heute kommt solches Verhalten kaum noch vor.

Eine Gruppe von speziellen Klassen sind auch *geflügelte Worte*. Sie sind Ausdrücke, landläufige Zitate, die aus der Literatur oder heutzutage auch aus Filmen, Werbungen, oder anderen nicht-literarischen Bereiche der Sprache stammen, und charakterisierend für sie ist die Nachweisbarkeit ihrer Quelle. Ein klassisches geflügeltes Wort ist zum Beispiel *Sein oder nicht sein, das ist die Frage*, das zu dem Werk „Hamlet“ von William Shakespeare zurückzuführen ist. (Zu diesem ganzen Unterkapitel vgl. Burger 2010, 44–48.)

3.4.3 Syntaktische Klassifikation

Neben der Klassifikation nach Zeichenfunktion können Phraseologismen auch nach syntaktischen Kriterien klassifiziert werden. Laut Burger (2010, 42) wird die syntaktische Klassifikation wenig benutzt, aber ich werde sie trotzdem kurz behandeln, um zu zeigen, dass es auch von der Basisklassifikation abweichende Klassifikationen gibt.

In der syntaktischen Klassifikation werden die Phraseologismen nach der Beziehung zu Wortarten oder Satzgliedern definiert. Zum Beispiel die strukturellen Phraseologismen haben dieselben syntaktischen Funktionen wie die entsprechenden Wortarten, und deswegen werden sie *präpositionale* oder *konjunktionale Phraseologismen* genannt. *Adjektivisch* nennt man diejenigen Phraseologismen, die als prädikativ oder attributiv verwendbar sind. Sie erfüllen also nur Funktionen, die der Wortart Adjektiv zukommen. *Adverbiale Phraseologismen* wiederum haben die gleiche Satzgliedfunktion wie die Adverbiale. Zu den *nominalen Phraseologismen* gehören Phraseologismen, die als Subjekt oder Objekt (und in einigen Fällen als Attributiv) fungieren können, und zum Schluss gibt es noch Phraseologismen, die *verbal* genannt werden. Verbale Phraseologismen enthalten, wie schon der Name offenbart, ein Verb. (Vgl. Burger 2010, 42–44.)

4 Zur Phraseodidaktik

Wie schon in der Einleitung erwähnt wurde, sind die Phraseologismen ein wichtiger Teil der alltäglichen Kommunikation, und deswegen sollte jeder Fremdsprachenlerner einige Phraseologismen kennen und sie verwenden können. Laut Fleischer (1997, 32) ist auch eine begrenzte Kommunikation in einer Fremdsprache ohne eine minimale Beherrschung phraseologischer Einheiten nicht möglich. Deswegen ist es wichtig, dass die Lerner im Fremdsprachenunterricht über die Besonderheiten der Phraseologismen bewusst gemacht werden.

Die Phraseodidaktik ist ein Teilbereich der Phraseologie, deren Forschungsgegenstand genau die besondere Bedeutung der Phraseologismen im Sprachunterricht ist. Sie beschäftigt sich mit anderen Worten mit dem Lehren und Lernen von Phraseologismen, und sie gehört neben dem Fremdsprachenunterricht auch zum Muttersprachenunterricht.

In den nächsten Unterkapiteln wird zuerst kurz der Stand der Phraseodidaktikforschung erläutert. Ein Unterkapitel wird natürlich auch der Phraseodidaktik im DaF-Unterricht gewidmet, in dem unter anderem die Probleme besprochen werden, die Phraseologismen im DaF-Unterricht verursachen. Dazu wird noch berichtet, was für Übungen zu Phraseologismen am häufigsten erstellt werden. Zum Schluss wird eine von Peter Kühn (1992) entwickelte Methode zum Lehren der Phraseologismen präsentiert, die er *den phraseologischen Dreischritt* nennt.

4.1 Stand der Forschung

Im Gegensatz zu der Phraseologie selbst hat die deutschsprachige Phraseodidaktik eine nur gut 20-jährige Tradition hinter sich (Internetquelle 1). Anfang der 1990er Jahre meinte Kühn (1992, 169), dass die Einführungen zur Fremdsprachendidaktik und -methodik phraseodidaktische Fragestellungen kaum oder gar nicht behandeln würden und dass es in den Werken zur Phraseologie nur kurze Erwähnungen über die Bedeutung der Phraseologie für den Sprachunterricht gäbe. Jetzt etwa 20 Jahre später sind größere Publikationen über Phraseodidaktik immer noch relativ selten, aber sonst ist das Interesse an Phraseodidaktik größer geworden (Internetquelle 1). Von den kleineren Publikationen könnte man zum Beispiel den Themenheft von Wotjak (1996) und die Sammelbände von Lorenz-Borjout und Lüger (2001) oder Jesenšek und Fabčič (2007) nennen. Neben diesen Publikationen gibt es noch eine Anzahl von Konferenz- und Zeitschriftenbeiträgen, und in dem internationalen Handbuch über Phraseologie geben Kühn (2007) und Häcki und Buhofer (2007) einen Überblick über Phraseologie im Muttersprachenunterricht. Ettinger (2007) und Wray (2007) stellen wiederum die Situation der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht dar. (Internetquelle 1).

4.2 Phraseodidaktik im DaF-Unterricht

Es gibt verschiedene Meinungen über die Wichtigkeit der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht. Lange wurde davon ausgegangen, dass Phraseologismen nur Randerscheinungen sind, und deswegen wären sie nicht notwendig für die fremdsprachliche Kommunikation. (Internetquelle 1). Heute meinen einige, dass Phraseologismen erst im DaF-Unterricht für Fortgeschrittene behandelt werden sollten, weil sie vom Aufbau her zu kompliziert und überhaupt nicht notwendig für die Verständigung seien, während andere immer noch der Meinung sind, dass nur bestimmte Typen von Phraseologismen wenn überhaupt erst in der „fast Muttersprachler“-Stufe relevant seien (vgl. Kühn 1992, 172; Internetquelle 1). In den letzten Jahren gibt es aber immer mehr Anhänger für die Meinung, dass Phraseologismen unverzichtbar für den Fremdsprachenunterricht sind, weil sogar eine begrenzte Kommunikation in einer Fremdsprache ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologismen nicht möglich ist (Internetquelle 1).

Kühn (1992, 172) vertrat aber diese letztgenannte Meinung schon vor 20 Jahren, er sah nämlich keinen Grund dafür, warum man Phraseologismen auch im Anfängerunterricht nicht behandeln könnte. Phraseologismen sind eigentlich nicht komplizierter oder weniger notwendig als andere sprachliche Einheiten, die im DaF-Unterricht behandelt werden. Zum Beispiel Partikeln werden heute mit Erfolg schon im Anfängerunterricht vermittelt, obwohl man sie früher für zu kompliziert gehalten hat. Man kann aber nicht bestreiten, dass innerhalb der Phraseologismen auch komplexe Strukturen vorkommen, die Lernschwierigkeiten verursachen können. Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass einige Phraseologismen sogar sehr leicht zu lernen sind, und ein Beispiel für sie sind komparative Phraseologismen. Sie haben die Lerner leicht verstanden und gut behalten, obwohl es in der Muttersprache kein ähnliches Vergleichsbild gäbe. (Vgl. Kühn 1992, 172–173.)

Als eines der größten Probleme der Vermittlung von Phraseologismen sieht Kühn nicht deren komplizierte Struktur, sondern er ist der Meinung (1992, 177), dass es die Übungen zu Phraseologismen sind, die als problematisch angesehen werden können. Einer der häufigsten Übungstypen ist ein kontextloser Strukturtest, in dem man eine Lücke in einem Satz mit einem passenden Phraseologismus ausfüllen muss. Solche Übungen dienen nur als Kontrolltests, mit denen der Lehrer überprüfen kann, ob die Lerner die Struktur und die Bedeutung des Phraseologismus richtig verstanden haben. Es ist natürlich wichtig, dass man die Struktur und die Bedeutung eines Phraseologismus kennt, aber durch solche Übungen bekommt der Lerner keine Kenntnisse darüber, welche Nuancen der Phraseologismus hat, und in welchen Kontexten er verwendet werden kann oder muss (vgl. Kühn 1992, 177). Aus diesem Grund hat Kühn eine eigene Methode, den phraseologischen Dreischritt, entwickelt, die auch die Besonderheiten der Phraseologismen berücksichtigt und den Lernern die Bereitschaft gibt, die Phraseologismen in richtigen Situationen zu verwenden.

Bevor der phraseologische Dreischritt genauer behandelt wird, muss noch ein Aspekt der Vermittlung von Phraseologismen im DaF-Unterricht besprochen werden, der problematisch sein kann. Dies ist die Frequenz der Phraseologismen. Eine Sprache lebt und verändert sich die ganze Zeit, und deswegen ist es verständlich, dass neue Phraseologismen gebildet, und alte vergessen werden. Aus dieser Zirkulation entsteht ein Vorrat von Phraseologismen, der ständig in Verwandlung ist. Außerdem verwenden Menschen im unterschiedlichen Alter verschiedene Phraseologismen, es gibt regionale Unterschiede und auch das Geschlecht kann einen Einfluss darauf haben, welche Phraseologismen bevorzugt werden. Aus diesen Gründen ist es nicht möglich, eine zuverlässige Untersuchung zur Frequenz der Phraseologismen zu erstellen. Deswegen ist es auch fast unmöglich, den Deutschlernenden zu sagen, welche Phraseologismen am häufigsten verwendet werden und welche man unbedingt beherrschen sollte. (Vgl. Ettinger & Hessky 1997, XXI–XXII.)

4.3 Phraseologischer Dreischritt

Deutschlernende stoßen oft auf Schwierigkeiten beim Verstehen der Phraseologismen. Vor allem bestehen die Schwierigkeiten darin, dass die Lernenden Phraseologismen in einem Text nicht immer identifizieren oder sie inkorrekt interpretieren. (Vgl. Anisimova 2002, 245.) Aus diesem Grund, und auch wegen der Übungen, die laut Kühn (1992, 177) nicht für die Vermittlung der Phraseologismen geeignet sind, hat er ein eigenes Konzept für deren Vermittlung entwickelt. Der phraseologische Dreischritt hat drei Phasen, und in der ersten Phase sollte der Lerner für die Besonderheiten von Phraseologismen sensibilisiert werden. Dadurch können sie Phraseologismen in einem Text entdecken. In der zweiten Phase werden die entdeckten Phraseologismen interpretiert, das heißt, dass ihre Bedeutung mit Hilfe des Kontexts entschlüsselt wird. Die dritte Phase besteht darin, den Lernern beizubringen, wie man Phraseologismen selbst verwenden kann (vgl. Kühn 1992, 178). Als Nächstes werden die drei Phasen des phraseologischen Dreischritts etwas genauer behandelt.

4.3.1 Erster Schritt: Entdecken

Als Erstes sollten die Lernenden dafür sensibilisiert werden, ob Phraseologismen in einem Text vorkommen oder nicht. Deswegen ist es wichtig, dass die verschiedenen Typen von Phraseologismen den Lernenden vorgestellt werden, damit sie die Phraseologismen entdecken können.

Es ist wichtig, dass die Lernenden auf die besondere Struktur der Phraseologismen aufmerksam gemacht werden. Dadurch bekommen sie zum Beispiel Kenntnisse darüber, wie man Phraseologismen von den freien Wortverbindungen unterscheiden kann. Der fehlende Artikel ist ein gutes Beispiel für deren Unterschiede: *Schwein haben* vs. *ein Schwein haben*. Dazu gibt es noch einige Strukturen von Phraseologismen, die leicht erkennbar sind: komparative Phraseologismen werden oft

mit dem Wort *wie* gebildet (*brummen wie ein Bär*) und Zwillingsformeln haben eine typische Struktur (*Schulter an Schulter*). (Vgl. Kühn 1992, 178.)

Neben der Sensibilisierung für Struktureigenschaften von Phraseologismen sollte man die Aufmerksamkeit auch auf deren besondere Bedeutung richten. Den Lernenden sollte klar gemacht werden, dass die Phraseologismen wörtlich oft keinen Sinn machen. Die Sensibilisierung für die semantische Bedeutung der Phraseologismen könnte man dadurch erreichen, dass man einen Phraseologismus mit einem freien Ausdruck vergleicht: *Peter und Irmgard sitzen auf den Ohren* vs. *Peter und Irmgard sitzen auf den Stühlen*. Den zweiten Satz sollten die Lernenden ohne Schwierigkeiten verstehen, aber der erste Satz sollte etwas unlogisch erscheinen, weil man normalerweise nicht auf den Ohren sitzt. (Vgl. Kühn 1992, 179.)

Es gibt keine Regel, in welchen Fällen man die Sensibilisierung für Struktureigenschaften oder für die besondere Bedeutung benutzen muss. Einige Phraseologismen sind aber leichter durch ihre Struktur zu entdecken (Zwillingsformeln, komparative Phraseologismen). Bei den Phraseologismen, die sowohl eine wörtliche als auch eine phraseologische Lesart haben, ist die Entdeckung durch den Kontext natürlicher, und in diesem Fall spielt die Bedeutung eine größere Rolle. (Vgl. Kühn 1992, 179.)

4.3.2 Zweiter Schritt: Entschlüsseln

Wenn die Lernenden die Phraseologismen in einem Text entdeckt haben, folgt die Phase, in der man die Phraseologismen erklären und verstehen muss, und dies kann man auf mehrere Weisen machen. (Vgl. Kühn 1992, 179.) Die Entschlüsselung von Phraseologismen kann unter anderem über ein mentales Bild passieren. Kühn (1992, 179) sieht aber diese Verfahrensweise als etwas problematisch, weil die Deutschlernenden Phraseologismen fehlerhaft interpretieren mögen, wenn sie ähnliche oder völlig andere Bildentsprechungen aus der Muttersprache als Hilfe benutzen. Ein anderes Problem bei der Entschlüsselung des Bildes ist die Tatsache, dass nicht alle Phraseologismen bildlich vorstellbar sind. Zum Beispiel Routineformeln und Gemeinplätze sind solche Typen von Phraseologismen, die „bildlos“ sind. Eine andere Möglichkeit, die Bedeutung des Phraseologismus herauszufinden, ist das Benutzen der Wörterbücher, entweder allgemeinsprachlicher oder phraseologischer Spezialwörterbücher. (Vgl. Kühn 1992, 180.)

Wörterbücher stehen aber in einer echten Kommunikationssituation oder im Unterricht nicht immer zur Verfügung, und deswegen muss den Lernenden beigebracht werden, wie sie die Bedeutung eines Phraseologismus selbstständig (oder mit Hilfe des Lehrers) durch den Kontext entschlüsseln können. Für diesen Zweck eignen sich authentische Texte, zum Beispiel Horoskope oder Zeitungsartikel, die im Rahmen des Leseverstehens benutzt werden. Nach dem Lesen eines authentischen Textes machen die Lernenden Übungen, die den gerade gelesenen Text behandeln. In

den Übungen werden die in dem Text hervorkommenden Phraseologismen interpretiert, mit Hilfe des Kontexts. (Vgl. Kühn 1992, 180–182.)

Kühn (1992, 182) gibt zu, dass solche kontextbezogenen Bedeutungsinterpretationen sehr zeitaufwändig sind, aber seiner Meinung nach sind sie trotzdem die beste Weise, Phraseologismen zu verstehen. Durch solche Übungen bekommen die Lernenden nämlich nicht nur Kenntnisse darüber, was die Bedeutung des Phraseologismus ist sondern auch darüber, in welchen Situationen sie benutzt werden können. Solche Kenntnisse bringen nicht die Entschlüsselung des Bildes und das Nachschlagen in Wörterbüchern.

4.3.3 Dritter Schritt: Verwenden

In der letzten Phase des phraseologischen Dreischritts sollten die Deutschlernenden lernen, Phraseologismen situationsangemessen zu verwenden, und diese Phase ist laut Kühn (1992, 182) auch die schwierigste. In der dritten Phase spielt der Kontext auch eine große Rolle, weil die Lernenden mit der jeweiligen Situation vertraut sein müssen, bevor sie die Phraseologismen korrekt verwenden können. Für diesen Schritt eignen sich wieder authentische Texte, solche, in denen Phraseologismen typischerweise vorkommen (Horoskope, Ratgeber, Zeitungsartikel), und am liebsten sollten sie adressatenspezifisch (für jugendliche Lernende etwas aus Jugendzeitschriften, für erwachsene Lernende etwas aus den aktuellen Zeitschriften) gewählt werden. (Vgl. Kühn 1992, 183.)

Wenn die Lernenden einen oben genannten Text vor sich haben, sollen sie die zwei ersten Schritte des phraseologischen Dreischritts wiederholen. Das heißt, dass sie die im Text vorkommenden Phraseologismen entdecken und entschlüsseln sollen. Nachdem die textsortentypische, adressatenspezifische und situationsangemessene Verwendung der Phraseologismen aus dem Kontext herausgearbeitet ist, kann der Schritt von der Rezeption zur Produktion unternommen werden. Darauf muss aber geachtet werden, dass die Produktionsaufgabe dieselben Bedingungen wie der Text hat, aus dem die Phraseologismen entschlüsselt worden sind. Wenn der Text also ein Horoskop ist, dann sollte die Produktionsaufgabe auch ein Horoskop sein und es sollte sich um eine ähnliche Situation handeln. Erst später ist ein Transfer auf andere Situationen möglich. (Vgl. Kühn 1992, 183.)

4.4 Bemerkungen zu dem phraseologischen Dreischritt

Der phraseologische Dreischritt ist eine ganzheitliche Methode, deren Vorteil darin liegt, dass Phraseologismen immer mit einem authentischen Kontext gelernt werden, und dadurch bekommen die Deutschlernenden nicht nur Kenntnisse über die Struktur der Phraseologismen, sondern sie erfahren auch, in welchen Situationen die Phraseologismen verwendet werden können. Kühn (1992, 185) gibt aber auch selbst zu, dass der phraseologische Dreischritt ein langwieriges Lernverfahren ist. Phraseologismen können nicht in einer Unterrichtsstunde gelernt werden, und

deswegen sollte man nach Kühn (1992, 185) die Arbeit mit Phraseologismen in den Unterricht integrieren und da behandeln, wo phraseologische Erscheinungen auftauchen, zum Beispiel genau im Zusammenhang mit Leseverständnisübungen. Der Lehrer kann auch zur Vermittlung der Phraseologismen dadurch beitragen, dass er möglichst viele Phraseologismen in der Unterrichtssprache benutzt.

5 Lehrwerk und Lehrwerkanalyse

Weil in dem empirischen Teil dieser Arbeit eine Lehrwerkanalyse durchgeführt wird, werden in diesem Kapitel die Grundlagen der Lehrwerkanalyse vorgestellt. Zuerst wird der Terminus *Lehrwerk* kurz definiert, und dabei wird auch der Unterschied zwischen einem *Lehrwerk* und einem *Lehrbuch* erläutert. Dazu wird auch die Bedeutung des Lehrwerks für den Unterricht behandelt. Danach werden die Gründe zur Etablierung der Lehrwerkanalyse besprochen, und einige Vorgehensweisen werden präsentiert, wie man eine Lehrwerkanalyse durchführen kann.

5.1 Zum Lehrwerk – Definition und Aufgaben

Gerhard Neuner (2003, 399) weist darauf hin, dass man in der Fachdiskussion zwischen *Lehrbuch* und *Lehrwerk* unterscheidet. Mit dem *Lehrbuch* wird gemeint, dass alle Hilfsmittel, die man zum Lernen benötigt, „zwischen zwei Buchdeckeln“ enthalten sind. Das heißt, dass alle Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen und Vokabulare in einem in sich abgeschlossenen Druckwerk zu finden sind. Ein *Lehrwerk* dagegen besteht aus mehreren *Lehrwerkteilen*, und solche Teile sind zum Beispiel Schülerbücher, Arbeitshefte, Glossare, grammatische Beihefte, Zusatzlesetexte, auditive Medien und Lehrerhandreichungen. (Vgl. Neuner 2003, 399). Lehrwerke machen auch Vorschläge für Lehr- und Lerninhalte und für deren Anordnung in dem Lernprozess, wie Hans-Jürgen Krumm und Maren Ohms-Duzenko (2001, 1029) erklären. Ein Lehrwerk besteht also nicht nur aus Texten und Aufgaben zum Lehren und Lernen, sondern auch aus Hinweisen, wie man den Lernprozess weiterführt. Ein Beispiel eines solchen Teiles von einem Lehrwerk ist das Lehrerhandbuch.

Neuner (2003, 399) berichtet, dass die verschiedenen Generationen von Lehrwerken mit dem Wandel der Unterrichtsmethoden übereinstimmen; in den 50er Jahren und davor folgten die Lehrwerke der Grammatik-Übersetzungs-Methode, und zu ihr passte das Lehrbuchkonzept. Seit den 1970er Jahren und der Entfaltung der audiolingual/audiovisuell orientierten Unterrichtsmethoden ist ein mehrteiliges Lehrwerk immer dominanter geworden und wird stets mit neuen Komponenten erweitert (Vgl. Neuner 2003, 400). So ist es auch im finnischen Fremdsprachenunterricht, in den Schulen werden also Lernmaterialien benutzt, die aus mehreren Teilen bestehen.

Laut Neuner (1994, 8) „bestimmt das Lehrwerk wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht“. Ein Lehrwerk entscheidet zum Beispiel über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung des Lernstoffs, bestimmt die Unterrichtsverfahren, Unterrichtsphasen und die Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht versus Partner- oder Gruppenarbeit) und regelt die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien (vgl. Neuner 1994, 8). Lehrwerke werden auch nach den Richtlinien des offiziellen Lehrplanes aufgebaut, damit die Lernenden die Ziele erreichen würden, die in dem Lehrplan genannt sind. Dies sollte zumindest die Lehrwerke des Schulbereichs betreffen (vgl. Krumm & Ohms-Duzenko 2001, 1030). Das Lehrwerk wirkt also als eine Art Vermittler zwischen dem Lehrplan und der Lernsituation und den Lernenden (Neuner 1994, 9).

5.2 Zur Lehrwerkanalyse

In den 1960er Jahren merkte man in der Bundesrepublik Deutschland den Bedarf an der Etablierung von Lehrwerkanalyse und -kritik. Den Bedarf verursachte die Veränderung in der Bildungs- und Schulpolitik, dank der die Gymnasien geöffnet und ausgeweitet wurden, die Realschule ausgebaut und die Volksschule zur Hauptschule weiterentwickelt wurde. Seit der Mitte der 1960er Jahre wurde Englisch ein Pflichtfach in der Schule, und mehrere Fremdsprachen wurden auch in solchen Bereichen wie Erwachsenenbildung und berufliche Bildung angeboten. Die vielseitigeren Möglichkeiten zum Fremdsprachenlehren und -lernen wirkten als ein Auslöser für das Veröffentlichen von vielen Lehrwerken. Nicht alle Lehrwerke waren in ihrem methodischen Konzept (steigender Einfluss der audiolingualen bzw. audiovisuellen Methode gegenüber der Grammatik-Übersetzungs-Methode) gleich gestaltet, und daraus entstand der Bedarf an der Beurteilung von Lehrwerken. Aus diesem Grund bildete sich ein Arbeitskreis von Fremdsprachendidaktikern zum ersten Mal am Ende der 1960er Jahre, um die Grundlagen der Lehrwerkanalyse vorzulegen. (Vgl. Neuner 1994, 11.)

Laut Heindrichs et al (1980, 149) lassen sich drei Stufen im Bereich der Lehrwerkbeurteilung und -untersuchung unterscheiden. Die erste heißt *spekulative Lehrwerkkritik*, und mit ihr werden Lehrwerke an linguistischen und lerntheoretischen Modellen gemessen. Mit der zweiten Stufe, *der quantitativen Lehrwerkanalyse*, werden Daten aus Lehrwerken erfasst, danach werden sie verarbeitet und einem Vergleich zugänglich gemacht. Zuletzt kommt die dritte, *die empirische Lehrwerkforschung*, deren Ziel die Überprüfung der Effektivität von Lehrwerken an bestimmten Zielgruppen unter kontrollierten Bedingungen ist.

Neuner (1994, 17) und einige andere (siehe z.B. Krumm 1994) unterscheiden zwischen *Lehrwerkforschung* und *Lehrwerkkritik*. *Die Lehrwerkforschung* konzentriert sich laut Neuner auf die Analyse der Grundlagen, der Faktoren und des Bedingungsgefüges. *Die Lehrwerkkritik* dagegen fragt, ob das Lehrwerk sich für eine bestimmte Lerngruppe eignet, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter

bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird. Die Aufgabe der Lehrwerkkritik ist, Beurteilungskriterien zu entwickeln und von der Grundlage dieser Kriterien her die Beurteilung eines Lehrwerks vorzunehmen. (Vgl. Neuner 1997, 17.) Eine Lehrwerkanalyse kann man laut Neuner also auf zwei verschiedene Weisen durchführen: entweder konzentriert man sich auf die Bedingungen der Lehrwerkforschung oder auf die Fragen der Lehrwerkkritik. Die Lehrwerkanalyse, die in dieser Arbeit durchgeführt wird, entspricht eher den Kriterien der Lehrwerkkritik, weil ich überprüfen will, ob Idiome in den Lehrwerkserien **Genau** und **Weitere Wege** für die gymnasiale Oberstufe zu finden sind, und wie sie behandelt werden.

6 Fremdsprachen in Finnland

In diesem Kapitel werden Fremdsprachen in den finnischen Schulen besprochen. Zuerst werden die verschiedenen Möglichkeiten zum Sprachenlernen in den Schulen präsentiert. Danach wird kurz in die Situation der deutschen Sprache Einsicht genommen, um ein Bild davon zu geben, wann man Deutsch in Finnland lernen kann, und welche Schülermengen Deutsch überhaupt heutzutage lernen. Dazu wird noch zum Schluss ein Einblick auf die Maßnahmen geworfen, die das Zentralamt für Bildungswesen ergriffen hat, um die Situation von anderen Fremdsprachen als Englisch und die zweite einheimische Sprache zu verbessern, oder besser gesagt die Sprachkenntnisse der finnischen Schüler vielseitiger zu gestalten.

6.1 Fremdsprachen in den finnischen Schulen

In den letzten 15 Jahren ist die Begeisterung, fremde Sprachen zu lernen, dramatisch gesunken; in den niedrigeren Klassen der Grundschule wird immer seltener freiwillig eine andere erste Fremdsprache als Englisch gewählt, und in den höheren Klassen gibt es immer weniger Schüler, die eine Fremdsprache als wahlfreies Fach nehmen, im Vergleich zum Beispiel zu der Mitte der 1990er Jahre, als die Fremdsprachen einen Aufschwung erlebten. Gleichzeitig ist das Fremdsprachenlernen in den Schulen einseitiger geworden, weil wie gesagt die erste gewählte Fremdsprache fast immer Englisch ist, und in Finnland werden die Schüler dazu noch später die zweite einheimische Sprache lernen, also Schwedisch oder Finnisch, je nachdem was die Muttersprache des Schülers ist. Es gibt keinen klaren Grund dafür, warum die Fremdsprachen nicht mehr so beliebt bei den Schülern sind, aber vielleicht denken viele, dass zwei Sprachen genügend sind? (Internetquelle 2.)

Obwohl das Fremdsprachenlernen einseitiger geworden ist, bedeutet es längst nicht, dass es keine Möglichkeiten mehr zum Fremdsprachenlernen gibt. In Finnland werden die gelernten Sprachen in dem Grundschulunterricht in gemeinsame (auch: obligatorische) und wahlfreie (auch: freiwillige) Sprachen eingeteilt, die in ihrem Umfang verschieden sind. Für alle Schüler ist die sogenannte A1-Sprache obligatorisch, und damit fängt man normalerweise in der dritten Klasse der

Grundschule an. Diese Sprache ist in den meisten Fällen Englisch, aber auch andere Sprachen kommen zumindest in den größeren Gemeinden in Frage. Die zweite Sprache, die für alle Schüler obligatorisch ist, ist die B1-Sprache, die zweite einheimische Sprache, und damit beginnt man in der siebten Klasse der Grundschule. Wenn die Gemeinde es so will, kann sie dazu noch eine wahlfreie A2-Sprache anbieten, womit man in der fünften Klasse der Grundschule anfängt (in einigen Gemeinden schon in der vierten Klasse), und dann noch eine B2-Sprache, die ab der achten Klasse möglich ist. (Internetquelle 2.) Zusätzlich kann man noch in der gymnasialen Oberstufe eine wahlfreie B3-Sprache wählen (Internetquelle 3).

6.2 Deutsch als Fremdsprache in finnischen Schulen

In Finnland gibt es also vier Möglichkeiten im Bezug darauf, wann man mit dem Deutsch lernen beginnen kann. Obwohl Englisch als A1-Sprache den Löwenanteil hat, haben 1,3 Prozent der finnischen Drittklässler im Jahr 2010 Deutsch zur ersten Fremdsprache gewählt. Im Vergleich zu dem Wahlprozent des Englischen (90,5%) ist der Anteil der Deutschlerner minimal, aber trotzdem ist Deutsch von den anderen Fremdsprachen (Französisch 0,9%, Russisch 0,2%) die populärste Wahl gewesen.

Im Jahr 2010 haben 25,3 Prozent der Fünftklässler des Landes eine A2-Sprache gewählt. Englisch hat wieder die meisten Wähler gehabt, aber der Grund liegt darin, dass alle, die Englisch nicht als A1-Sprache in der dritten Klasse gewählt haben, Englisch automatisch als eine A2-Sprache nehmen müssen. Von den anderen Fremdsprachen ist Deutsch wieder am populärsten mit seinen 5,5 Prozent gewesen.

Im Jahr 1996 haben 42,7 Prozent der Schüler in den Klassen 7-9 eine B2-Sprache gelernt; im Herbst 2009 hat es nur noch 14,9 Prozent gegeben. Im Jahr 2009 ist Deutsch die populärste B2-Sprache gewesen, 6,5 Prozent aller Acht- und Neuntklässler haben Deutsch als wahlfreies Fach genommen.

Im Jahr 2010 haben 5,9 Prozent von den Schülern der gymnasialen Oberstufe Deutsch als eine A-Sprache absolviert. Diese sind also Schüler, die mit Deutsch entweder in der dritten oder fünften Klasse der Grundschule angefangen haben. Diejenigen Schüler, die Deutsch als B2-Sprache in der achten Klasse gewählt haben, werden in der gymnasialen Oberstufe an denselben Kursen teilnehmen, wie die Schüler, die mit Deutsch erst in der gymnasialen Oberstufe angefangen haben. Normalerweise gibt es zwei Anfängerkurse für die B3-Lerner, und danach werden die B2- und B3-Sprachen zusammengefügt. Im Jahr 2010 haben 10 Prozent aller Schüler der gymnasialen Oberstufe Deutsch als B2/B3-Sprache absolviert, und mit den 10 Prozent ist Deutsch die am häufigsten gewählte wahlfreie Fremdsprache. (Zu diesem Unterkapitel siehe Internetquelle 3.)

6.3 Maßnahmen für die Diversifizierung der Fremdsprachenkenntnisse

Obwohl Deutsch immer noch die beliebteste von den wahlfreien Fremdsprachen ist, bedeutet es nicht, dass es immer so sein wird. Wie die Vergleiche mit den Prozentmengen von vor 15 Jahren her zeigen, lernen immer weniger Schüler eine dritte oder vierte Fremdsprache während ihrer Schulzeit. Deswegen hat man versucht, die notwendigen Schritte zu unternehmen, um das Interesse der Schüler auch an anderen Fremdsprachen als Englisch und der zweiten einheimischen Sprache zu erwecken. Ein gutes Beispiel davon ist das Sprachprojekt „Kielitivoli“. Dieses Projekt wird von dem Zentralamt für Bildungswesen unterstützt, und sein Ziel ist, die Schüler und ihre Eltern zu ermutigen, auch andere Sprachen als Englisch und die zweite einheimische Sprache in der Schule zu wählen, und gerne schon in den niedrigeren Klassen der Grundschule, wenn das Lernen der Sprachen leichter sein soll. (Internetquelle 4.)

Heutzutage sind auch sogenannte *Sprachduschen* häufig geworden. Mit einer Sprachdusche wird gemeint, dass schon kleinen Kindern zum Beispiel im Kindergarten oder Erst- oder Zweitklässlern „Kostproben“ von Fremdsprachen gegeben werden. Es wird gehofft, dass diese kleinen Momente mit einer Fremdsprache ein positives Bild in dem Kind hinterlassen, und somit helfen sie dann später dabei, wenn das Kind die Möglichkeit hat, eine Fremdsprache in der Schule zu wählen. (Internetquelle 5.)

Es ist sehr wichtig, dass die Schüler und ihre Eltern über die Möglichkeiten für das Fremdsprachenlernen bewusst gemacht werden. Obwohl Englisch oft als „Weltsprache“ bezeichnet wird, bedeutet es längst nicht, dass man in allen Orten der Welt mit Englisch klarkommen würde. Viele Unternehmen benötigen Menschen mit guten Sprachkenntnissen, und meistens reicht Englisch nicht aus. Damit ist es auch eine gute Investierung in die Zukunft, auch andere Fremdsprachen in der Schule zu lernen, egal ob Französisch, Russisch – oder Deutsch. (Internetquelle 5.)

7 Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe

Ein Lehrplan ist ein Plan darüber, wie der Unterricht gestaltet wird. Die finnischen Lehrpläne basieren auf den Grundlagen des Lehrplans, die das Zentralamt für Bildungswesen bestimmt hat. Die Stundenverteilung entscheidet der Staatsrat, und der Anbieter des Unterrichts (normalerweise die Gemeinde) muss einen Lehrplan für den Unterricht begutachten. Am Häufigsten wird so verfahren, dass die Gemeinde nach den Grundlagen des Lehrplans einen eigenen Lehrplan zusammenstellt, und dann jede Schule einen eigenen schulmäßigen Plan nach dem gemeindemäßigen Lehrplan entwirft. Der Unterricht in der Grundschule, in der gymnasialen Oberstufe und in

anderen Institutionen, die sekundäre Bildung bieten, und in den Hochschulen muss immer auf einen begutachteten Lehrplan aufbauen. (Internetquelle 6.)

Weil das Thema dieser Magisterarbeit Idiome in den DaF-Lehrwerken für die gymnasiale Oberstufe ist, werde ich zunächst betrachten, was im Lehrplan für die gymnasiale Oberstufe über die Fremdsprachen gesagt wird, das heißt welche Kenntnisse über die deutsche Sprache von den Schülern am Ende der gymnasialen Oberstufe verlangt werden.

7.1 Lehrplan der Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe

Der heutige Unterricht in der gymnasialen Oberstufe gründet sich auf die Grundlagen des Lehrplans, die im Jahr 2003 in Gebrauch genommen wurde. In diesem Lehrplan gibt es keine spezifisch für die deutsche Sprache gemeinten Regeln, sondern es gibt nur ein Kapitel für Fremdsprachen im allgemeinen, in dem es klargestellt wird, wie der Unterricht das Lernen unterstützen soll und was von den Schülern, die eine Fremdsprache lernen, verlangt wird.

Im Lehrplan für die Fremdsprachen wird folgendes über den Fremdsprachenunterricht gesagt: Der Fremdsprachenunterricht soll die Fertigkeiten der interkulturellen Kommunikation der Schüler entwickeln. Das heißt, dass die Schüler Kenntnisse über die Fremdsprache und deren Verwendung bekommen sollen und der Unterricht den Schülern eine Möglichkeit geben soll, ihre Kenntnisse und ihr Verstand über und ihre Würdigung für die Kultur des Sprachgebiets in Frage zu entwickeln. Man sollte einen besonderen Wert auf die europäische Identität und die europäische Vielsprachigkeit legen. Der Fremdsprachenunterricht soll den Schülern Fertigkeiten für eigenständiges Lernen geben: Ihnen soll geholfen werden zu verstehen, dass bevor man die Kommunikationskenntnisse erreicht, man die Kommunikation vielseitig und anhaltend üben muss. (Vgl. Opetushallitus 2003, 100. Frei übersetzt von der Verfasserin.)

Die Ziele, die Fremdsprachenlerner in der gymnasialen Oberstufe erreichen sollten, werden in dem Lehrplan mit den Kompetenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens dargestellt. Kurz kann die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens folgendermaßen erklärt werden:

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der Referenzrahmen definiert auch

Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann. (Internetquelle 7.)

Es ist aber zu berücksichtigen, dass die Beschreibungsskala für die verschiedenen Kompetenzniveaus, die in den Anhang der Grundlagen des Lehrplans zu finden ist, eine in Finnland zusammengestellte Anwendung ist, die auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen basiert (Vgl. Opetushallitus 2003, 228).

Die Ziele sind in vier Teilbereiche eingeteilt, in *Hörverstehen*, *Sprechen*, *Leseverstehen* und *Schreiben*. In der folgenden Tabelle werden die Ziele, die ein Schüler, der eine A-Sprache gelernt hat, am Ende der gymnasialen Oberstufe erreicht haben sollte. Die Ziele werden nur für die A-Sprache dargestellt, weil in der Analyse nur Lehrwerkreihen für Deutsch als A-Sprache verwendet werden. Die Kompetenzniveaus werden später in den Unterkapiteln genauer beschrieben.

Sprache und Lehrgang	Hörverstehen	Sprechen	Leseverstehen	Schreiben
Andere A-Sprache als Englisch (z.B. Deutsch)	B1.1-B1.2	B1.1	B1.2	B1.1-B1.2

Tabelle 1 (Opetushallitus 2003, 100.)

Außer den Kompetenzniveaus gibt es auch einige andere Ziele, die ein Fremdsprachenlerner während der Kurse erreichen sollte. Am Ende der gymnasialen Oberstufe sollte er unter anderem seine Sprachkenntnisse im Verhältnis zu den Zielen schätzen können, und seine Stärken und Entwicklungsbedarfe als Fremdsprachenlerner kennen. (Vgl. Opetushallitus 2003, 100.)

Im Folgenden werden die Kompetenzniveaus B1.1 und B1.2 genauer behandelt.

7.1.1 Kompetenzniveau B1.1

Das Kompetenzniveau B1.1 wird mit den Worten „funktionierende Grundsprachkenntnisse“ bezeichnet. Wie gesagt sind die Kompetenzniveaus in vier Teilbereiche (*Hörverstehen*, *Sprechen*, *Leseverstehen* und *Schreiben*) eingeteilt worden, und in der Skala wird genau beschrieben, was ein Schüler aus jedem Teilbereich beherrschen muss, um auf einem bestimmten Niveau zu sein.

Auf dem Kompetenzniveau B1.1 werden von einem Schüler folgende Punkte verlangt, wenn es sich um *Hörverstehen* handelt: Ein Schüler soll die Hauptgedanken und wesentliche Punkte aus gesprochener Sprache verstehen, die für den Schüler bekannte Themen aus der Schule, Arbeit und dem alltäglichen Leben behandeln. Er soll auch die Hauptpunkte von Rundfunknachrichten, Filmen, Fernsehprogrammen und klaren Telefonmitteilungen fangen. Dazu sollte ihm auch möglich sein,

gesprochener Sprache zu folgen, die auf gemeinsamen Erlebnissen oder Basiskenntnissen basiert, und er sollte häufigen Wortschatz und eine begrenzte Menge von Idiomen verstehen. Wenn ein Schüler eine längere Mitteilung verstehen muss, wird vorausgesetzt, dass die Mitteilung langsamer als normalerweise und mit klarerer Gemeinsprache gesprochen wird.

Wenn der Teilbereich *Sprechen* auf dem Kompetenzniveau B1.1 in Frage steht, muss ein Schüler fähig sein, Einzelheiten von bekannten Themen zu erzählen. Auf dem Sprachgebiet soll er in den alltäglichen Situationen und in informalen Gesprächen klarkommen, und er soll über Themen erzählen können, die wichtig für ihn sind, sogar in Situationen, die etwas mehr verlangen. Er soll verständlich reden können, aber längere Reden mögen mit Pausen und Verzögerungen kommen, und ein länger andauernder Vortrag oder abstrakte Themen verursachen Probleme. Die Aussprache des Schülers ist verständlich, obwohl der fremde Akzent ab und zu hörbar ist. Auch Aussprachefehler mögen vorkommen. Ein Schüler soll einen ziemlich umfangreichen alltäglichen Wortschatz beherrschen, und auch einige übliche Phrasen und Idiome kennen. Er soll auch viele verschiedene Strukturen verwenden können. Wenn ein Schüler etwas länger redet, mögen Grammatikfehler üblich sein (fehlende Artikel und Endungen), aber sie sind selten ein Hindernis fürs Verstehen.

Auf dem Kompetenzniveau B1.1 wird von einem Schüler im Bezug auf das *Leseverstehen* verlangt, dass er verschiedene, einige Seiten lange Texte lesen kann, die bekannte Themen behandeln. Er soll den Hauptgedanken, Schlüsselwörtern und wichtigen Details auch ohne Vorbereitung folgen können. Texte, die nicht zum Erlebnisbereich eines Schülers gehören, können schwierig zu verstehen sein, und Einzelheiten aus solchen Texten zu holen mag kompliziert sein.

Wenn es sich um *Schreiben* auf dem Niveau B1.1 handelt, soll ein Schüler verständliche, einige Einzelheiten aus dem Alltagsleben beinhaltende Texte schreiben können, die bekannte und für den Schüler wichtige wirkliche oder sogar imaginäre Themen behandeln. Er soll verschiedene Texttypen schreiben können (Briefe, Schilderungen, Geschichten, Telefonmitteilungen) und Wortschatz und Konstruktionen beherrschen, mit denen ein Text in familiären Situationen zusammengestellt werden kann. Ein Schüler soll die Basisstrukturen gut beherrschen und sie schon fast fehlerfrei verwenden, aber einige kompliziertere Strukturen und Wortverbindungen mögen noch Probleme verursachen. (Das ganze Unterkapitel siehe Opetushallitus 2003, 238–239. Frei übersetzt von der Verfasserin.)

7.1.2 Kompetenzniveau B1.2

Das Kompetenzniveau B1.2 bezeichnet man als „fließende Grundsprachkenntnisse“. Wenn es sich um *Hörverstehen* auf diesem Niveau handelt, soll ein Schüler übersichtliche Sachkenntnisse verstehen, die sich an bekannten und ziemlich üblichen Themen auch in Kontexten, die ein bisschen mehr verlangen (indirekte Erkundigungen, Arbeitsgespräche), anschließen. Er soll auch die Hauptpunkte und die

wichtigsten Details aus den umfangreicheren Gesprächen verstehen, die um ihn geführt werden, seien sie formal oder informal. Das Verstehen setzt aber Gemeinsprache oder einen ziemlich bekannten Akzent voraus, und auch gelegentliche Wiederholungen und Neuformulierungen mögen notwendig sein. Gespräche, die schnell zwischen nativen Sprechern geführt werden, verursachen Probleme, und so auch unbekannte Einzelheiten aus fremden Themen.

Auf dem Kompetenzniveau B1.2 soll das *Sprechen* des Schülers schon ziemlich gut sein. Er soll über alltägliche und konkrete Themen auf verschiedene Weisen (Schilderungen, Spezifizierungen, Vergleiche) erzählen und auch über andere Themen wie Filme, Bücher oder Musik berichten können. Er soll in allen normalen Situationen kommunizieren können und kann sich auch ziemlich mühelos ausdrücken. Obwohl immer noch Pausen und Verzögerungen vorkommen mögen, geht das Gerede aber weiter und die Botschaft wird vermittelt. Auch die Aussprache ist sehr verständlich, aber an Intonation und Betonung muss noch gearbeitet werden. Ein Schüler soll auch einen ziemlich breiten Wortschatz und gewöhnliche Idiome verwenden können. Dazu soll er auch vielseitige Strukturen und kompliziertere Sätze benutzen können. Einige Grammatikfehler mögen immer noch vorkommen, aber sie sind selten eine Störung, auch wenn es sich um ein umfangreicheres Kommunizieren handeln würde.

Zum *Leseverstehen* auf dem Niveau B1.2 gehört, dass ein Schüler einige Kapitel lange Texte über vielerlei Themen (Zeitungsartikel, Broschüren, Gebrauchsanweisungen und einfache Schönliteratur) lesen kann. Er soll auch mit Texten, deren Verstehen ein bisschen Scharfsinn verlangen, in praxisnahen oder für den Schüler wichtigen Situationen klarkommen. Ein Schüler soll auch fähig sein, Information aus einigen, ein Paar Seiten langen Texten zu suchen und zu kombinieren, um eine Aufgabe durchzuführen. Wenn es um sehr lange Texte geht, mögen einige Einzelheiten unklar bleiben.

Auf dem Kompetenzniveau B1.2 wird von einem Schüler Folgendes verlangt, wenn *Schreiben* in Frage steht: Ein Schüler soll private und auch öffentlichere Mitteilungen schreiben können, die Nachrichten und eigene Gedanken über bekannte abstrakte oder kulturbezogene Themen, wie Musik und Filme, beinhalten. Er soll auch fähig sein, einige Abschnitte lange zergliederte Texte zu schreiben (Notizen, kurze Zusammenfassungen, Referate über Gespräche oder Vorträge). Er kann die Hauptgedanken mit anderem Wissen unterstützen und er soll auch den Leser berücksichtigen können. Er soll auch vielseitigen Wortschatz und Satzbau beherrschen, die man fürs Schreiben benötigt, und auch Koordination und Subordination ausdrücken können. Er soll überhaupt Texte produzieren können, die verständlich und ziemlich fehlerfrei sind. Komplizierte Strukturen, Zergliederung und Stil mögen immer noch Probleme verursachen. (Das ganze Unterkapitel siehe Opetushallitus 2003, 240–241. Frei übersetzt von der Verfasserin.)

7.2 Idiome im Lehrplan für Fremdsprachen

Auf den ersten Blick scheint es, dass im Lehrplan für die Fremdsprachen kein Wort über Idiome gesagt wird. Erst wenn man die Beschreibungen über die verschiedenen Kompetenzniveaus genauer anschaut, kann man feststellen, dass es tatsächlich gesagt wird, dass Idiome im Fremdsprachenunterricht zu behandeln sind.

Auf dem Kompetenzniveau B1.1 werden Idiome mehrmals genannt, vor allem im Zusammenhang mit den mündlichen Fertigkeiten. Wenn es um Hörverstehen geht, müsste ein Schüler „eine begrenzte Menge von Idiomen verstehen“, und beim Sprechen sollte ein Schüler „einige häufige Idiome kennen“. Auf dem Kompetenzniveau B1.1 sollte ein Schüler nach dem Lehrplan also schon sowohl passiv (Hören) als auch aktiv (Sprechen) Idiome kennen und verwenden können. Die Adjektive aber, die spezifizieren, was für und welche Idiome ein Schüler kennen müsste, sind einigermaßen vage. Schon früher in dieser Arbeit kam es vor, dass es wegen der gewaltigen Menge der Idiome ziemlich schwierig – wenn nicht unmöglich – ist, zu bestimmen, welche Idiome die häufigsten sind. Lehrwerke spielen aus dieser Sicht also eine sehr wichtige Rolle, wenn es sich um Idiome handelt, die ein Schüler kennen müsste, weil Lehrwerke die Quelle repräsentieren, aus der Schüler sein Wissen bekommt.

Auf dem Kompetenzniveau B1.2 kommen Idiome nur im Zusammenhang mit Sprechen vor: ein Schüler soll „gewöhnliche Idiome verwenden können“. Wieder entsteht die Frage, welche die gewöhnlichen Idiome sind.

Im Zusammenhang mit den Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben werden Idiome gar nicht genannt, aber besonders beim Schreiben wird sowohl auf dem Kompetenzniveau B1.1 als auch auf dem Niveau B1.2 betont, dass ein Schüler einen vielseitigen Wortschatz beherrschen soll, und obwohl es nicht offen geschrieben ist, gehört meiner Meinung nach auch die Beherrschung von Idiomen hierzu, weil sie ein wichtiger Teil des Wortschatzes sind.

8 Empirische Untersuchung

Mit dem Kapitel acht fängt der empirische Teil dieser Masterarbeit an. Zuerst werden die Ziele und die Methode der Untersuchung erläutert. Die Untersuchung wird eine Lehrwerkanalyse sein, und mit ihr wird untersucht, was für Idiome in den Lehrwerken für die gymnasiale Oberstufe vorkommen, in welchen Umgebungen sie vorkommen und wie sie in den Wortschätzen behandelt werden, um einige der Forschungsfragen zu nennen. Danach wird das Material vorgestellt und auch erklärt, warum es zwei Lehrwerkreihen gibt, die untersucht werden. Nach dem Präsentieren der Ziele, der Methode und des Materials folgt die eigentliche Lehrwerkanalyse. Die Art und Weise, wie die Lehrwerkanalyse in dieser Arbeit durchgeführt wird, wird später genauer in einem eigenen Unterkapitel geschildert.

8.1 Ziel und Methode

Wie gesagt wird im empirischen Teil dieser Masterarbeit eine Lehrwerkanalyse durchgeführt. In der Lehrwerkanalyse werden zwei Lehrwerkreihen für die gymnasiale Oberstufe analysiert, und die beiden Lehrwerkreihen sind für Schüler gemeint, die Deutsch als Fremdsprache als eine A-Sprache lernen. Die Lehrwerkreihen für die A-Sprache sind deswegen gewählt worden, weil die Schüler, die eine A-Sprache lernen, Deutsch schon seit der dritten oder fünften Klasse lernen, und sind deswegen am weitesten in ihrem Deutschlernen, im Vergleich zu den Schülern, die Deutsch als eine B-Sprache lernen. Wenn das Lernen schon so weit ist, bedeutet es natürlich, dass es auch mehr Stoff und vielseitigeren und komplizierteren Wortschatz in den Lehrwerken für die A-Sprachen in der gymnasialen Oberstufe gibt.

Um das Thema zu begrenzen, habe ich mich entschieden, nur Idiome (für die Definition des Idioms, siehe Kapitel 3.2) aus den Lehrwerken zu suchen, und noch genauer gesagt werden nur nominative beziehungsweise satzgliedwertige Phraseologismen in diese Analyse mit aufgenommen (satzwertige Phraseologismen werden also nicht beobachtet). Wie im Kapitel 3.4.1 genannt wird, ist es das Sinnvollste, die nominativen bzw. satzgliedwertigen Phraseologismen nach dem Grad der Idiomatizität zu gliedern. Nach dem Grad der Idiomatizität können Phraseologismen vollidiomatisch, teilidiomatisch oder nicht- bzw. schwachidiomatisch sein, und in dieser Analyse werden nur vollidiomatische Phraseologismen, Vollidiome, und teilidiomatische Phraseologismen, Teilidiome, betrachtet.

Das Ziel der Lehrwerkanalyse, die in dieser Masterarbeit durchgeführt wird, ist, mögliche Antworten auf die folgenden Fragen zu finden. Zuerst will ich untersuchen, wie viele Idiome in den gewählten Lehrwerkreihen vorkommen, in welchen Zusammenhängen (in Titeln, Lesetexten oder Übungen) sie auftauchen, und ob es Idiome gibt, die häufiger als andere vorkommen. Weil ich vermute, dass die Doppeldeutigkeit der Idiome Verständigungsprobleme für die Schüler verursacht, möchte ich auch herausfinden, wie die Idiome in den Vokabularen der Lehrwerke berücksichtigt werden. Dazu werde ich auch untersuchen, inwiefern die in den Lesetexten aufgetauchten Idiome in den Übungen weiter behandelt werden. Mit anderen Worten möchte ich untersuchen, ob die Lehrwerke also den Schülern genügend Hilfe geben, damit sie die Bedeutung und Benutzungsweise der Idiome richtig verstehen können. Dazu möchte ich auch herausfinden, ob es mehr Idiome in den späteren Lehrwerken als in den ersten gibt. Die obengenannten Fragen gelten hauptsächlich für die Texte der Lehrwerke.

Ich werde auch die Übungen der Lehrwerke durchgehen, um herauszufinden, ob es Übungen zu Idiomen gibt. In den Übungen werde ich beachten wie sie gestaltet sind und ob sie den Schülern Möglichkeit geben, Idiome auf richtige Weise zu verwenden. Das heißt, dass ich untersuchen will, ob die Übungen zu Idiomen nach dem Modell des phraseologischen Dreischritts gestaltet sind.

Weil in der Lehrwerkanalyse zwei verschiedene Lehrwerkreihen analysiert werden, werde ich nach den getrennten Analysen einen Vergleich zwischen den zwei Lehrwerkreihen durchführen.

Zum Schluss versuche ich noch abzuschätzen, wie die Lehrwerkreihen dem Lehrplan der Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe entsprechen. Es gibt leider keine genaue Zahl darüber, wie viele Idiome in den Lehrwerken vorkommen sollten, damit die Schüler eine genügende Kenntnis von Idiomen bekämen. Ich werde jedoch versuchen, mit Hilfe der Resultate der Lehrwerkanalyse zu bestimmen, ob diese zwei gewählten Lehrwerkreihen wirklich in der Lage sind, die Schüler zu dem Niveau zu bringen, das von ihnen am Ende der gymnasialen Oberstufe verlangt wird, was Idiome betrifft.

8.2 Vorstellen des Materials: Lehrwerkreihen Genau und Weitere Wege

Für die Lehrwerkanalyse wurden zwei Lehrwerkreihen gewählt, die in der gymnasialen Oberstufe im Deutschunterricht benutzt werden. Wie gesagt sind die beiden Lehrwerkreihen für die A-Sprache bestimmt. Genau diese beiden Lehrwerkreihen wurden deswegen gewählt, weil ich die Reihe **Genau** selbst während der Lehrerausbildung verwendet habe, und **Weitere Wege** ist eine andere Lehrwerkreihe, die ich vom Namen her kenne. Überhaupt gibt es nicht so viele Alternativen von Lehrwerkreihen für Deutsch als A-Sprache, genau deswegen, weil es nicht so viele Lerner gibt.

Von den beiden Lehrwerkreihen werde ich die sechs ersten Lehrwerke analysieren, die auch „obligatorisch“ genannt werden. Deutsch ist natürlich ein wahlfreies Fach in der gymnasialen Oberstufe, und in diesem Fall bedeutet die Bezeichnung „obligatorisch“ eher, dass ein Schüler die ersten sechs Kurse absolvieren muss, bevor er in der Abiturprüfung Deutsch schreiben kann. Zu den beiden Lehrwerkreihen gehören auch zwei vertiefende Kurse, aber ich habe mich dafür entschieden, dass sechs Kursbücher von beiden Lehrwerkreihen ausreichend sind, weil man vermutlich ein klares Bild über den Stand der Idiome aus den sechs ersten Kursbüchern bekommt. Außerdem wird in den vertiefenden Kursen nichts Neues präsentiert, sie sind eher für Wiederholungszwecke gemacht worden.

Zu den beiden Lehrwerkreihen gehört auch ein Lehrerhandbuch, aber ich habe es weggelassen, weil ich nur solches Material analysieren will, das die Schüler auch selbst sehen können. Alles Extra, was im Lehrerhandbuch steht, werden die Schüler erst dann erfahren, wenn der Lehrer sich dafür entscheidet, das Extra im Unterricht vorzubringen.

Als Nächstes werden die sechs ersten Kursbücher von Lehrwerkreihen **Genau** und **Weitere Wege** kurz vom Inhalt her vorgestellt.

8.2.1 Die Lehrwerkreihe Genau

Die Lehrwerkreihe Genau ist wie gesagt eine Reihe, die für die Schüler bestimmt ist, die Deutsch als A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe lernen. Alle Kursbücher, die zu dieser Reihe gehören, bestehen aus einem Buch, das sowohl die Texte als auch Übungen beinhaltet. Die ersten drei Kursbücher kommen auch mit einer CD für den Leser. Zu jedem Kurs gehört auch unter anderem eine CD und Netzmaterial für den Lehrer, aber in dieser Analyse werden nur die Kursbücher betrachtet, und deswegen wird das sonstige Material nicht behandelt. Als Nächstes werden die ersten sechs Kursbücher, die sogenannten obligatorischen Kurse, kurz präsentiert.

Genau 1

Die Autorinnen von **Genau 1** sind Mariana Honkavaara, Ritva Kiiski, Soili Raatikainen und Caren Schröder, und das Kursbuch wurde im Jahr 2005 publiziert. Die Themen dieses Kursbuches drehen sich um die Welt eines Jugendlichen. Die Texte behandeln Verhältnisse zu anderen Menschen, das alltägliche Leben und Sachen, für die die Jugendlichen sich interessieren.

Das Kursbuch enthält sechs Einheiten, die (außer der sechsten Einheit) aus einer *Los-geht's-Sektion*, einem *Schlüsseltext*, einer *Hör-zu-Übung* und einem *Lies-weiter-Text* bestehen. Darüber hinaus gehört zu den Einheiten auch eine Variation von Übungen. Die Aufgabe der *Los-geht's-Sektion* ist es, die Leser für den Schlüsseltext aufzuwärmen, sie sind also verschiedene kleine Übungen. Der *Schlüsseltext* besteht aus einem längeren Text und einem Vokabular zum Text. Eine *Hör-zu-Übung* ist natürlich eine Hörverständnisübung und zu ihr gehört auch ein kleines Vokabular. Der *Lies-weiter-Text* ist auch ein längerer vertiefender Text, aber zu ihm gehört kein eigenes Vokabular sondern die unbekannten Wörter sind am Seitenrand übersetzt worden. Zu den Einheiten gehören auch kleine Aufgaben, die Wortschatz eines bestimmten Themas präsentieren. In dem ersten Kursbuch sind die Themen zum Beispiel Begrüßungen und Familienwörter und Kleider. Die sechste Einheit ist wie gesagt ein bisschen anders gestaltet, sie ist nämlich ein Deutschland-Quiz. Zum Kursbuch gehören noch der Grammatikteil und die Finnisch-Deutschen und Deutsch-Finnischen Vokabulare, die am Ende des Buches zu finden sind. Der Grammatikteil wird in der Analyse beachtet, aber die alphabetischen Vokabulare bleiben draußen, weil sie nur aus einzelnen Wörtern bestehen, die eine Liste formen. Alle Kursbücher haben den Grammatikteil und die alphabetischen Vokabulare, und deswegen werden sie in den Präsentierungen nicht mehr genannt.

Genau 2

Die Autorinnen des zweiten **Genau**-Kursbuches sind wieder Mariana Honkavaara, Ritva Kiiski, Soili Raatikainen, Caren Schröder und Anne Steenbeck. Das zweite **Genau** wurde im Jahr 2005 verlegt. Die Themen dieses Kursbuches sind Freizeit und Hobbies. In den kleineren Wortschatzaufgaben werden verschiedene

Bedienungssituationen behandelt, zum Beispiel welche Phrasen man im Restaurant verwendet und wie man ein Hotelzimmer reserviert.

Wie auch das erste **Genau**-Kursbuch, besteht das zweite aus sechs Einheiten. Die ersten fünf beinhalten wieder die Los-geht's-Sektion, den Schlüsseltext, die Hör-zu-Übung und den Lies-weiter-Text, und allerlei Übungen. Da die Hauptfiguren dieses Kursbuches aus verschiedenen Städten in Deutschland kommen, gehört zu den Einheiten auch eine *Stadtinfo*, die kurz über die Heimatstadt einer der Hauptfiguren erzählt. Die sechste Einheit ist ein bisschen anders gestaltet als die fünf ersten, die enthält nämlich außer der Los-geht's-Sektion und der Hör-zu-Übung sogar zwei Schlüsseltexte und zwei Stadtinfos. Zwei Hauptfiguren kommen aus der Schweiz und Österreich, und in der sechsten Einheit bekommen die Leser dann Information über diese Länder.

Genau 3

Das dritte **Genau**-Kursbuch wurde im Jahr 2006 publiziert, und die Autorinnen sind Mariana Honkavaara und Soili Raatikainen. Die Themen des Kursbuches sind Schule, Studien und Ausbildung. Die Schlüsseltexte behandeln zum Beispiel das Studieren im Ausland und wie es ist, Austauschschüler zu sein. Wie auch in den früheren Kursbüchern, bestehen die ersten fünf Einheiten aus der Los-geht's-Sektion, dem Schlüsseltext, der Hör-zu-Übung und dem Lies-weiter-Text. Dazu gibt es auch viele Übungen. Die sechste Einheit ist wieder etwas anders gestaltet, und sie behandelt das Thema Finnland.

Genau 4

Genau 4 erschien im Jahr 2007, und die Autorinnen sind Anne Steenbeck, Alexandra Matschke und Pirjo Rantanen. Die Themen des Kurses sind Gesellschaft und die Welt um uns herum. Die Einheiten behandeln unter anderem verschiedene Lebenssituationen, Drogen und Aussiedlung. Die fünf ersten Einheiten sind wie auch vorher gestaltet: Es gibt eine Los-geht's-Sektion, einen Schlüsseltext, eine Hörverständnisübung, einen vertiefenden Lies-weiter-Text und noch Übungen. Die sechste Einheit behandelt den Mauerfall und die Vereinigung von West- und Ost-Deutschland.

Genau 5

Die Autorinnen des fünften **Genau**-Kursbuches sind Anne Steenbeck, Alexandra Matschke und Pirjo Rantanen, und es wurde im Jahr 2007 herausgegeben. Die Themen des fünften **Genau**-Kursbuches drehen sich um Kultur, das Thema wird vielseitig behandelt. In den Einheiten werden unter anderem Literatur, Theater, Kunst und kulturelle Identität besprochen. Im Gegensatz zu den früheren **Genau**-Kursbüchern gibt es nur fünf Einheiten im fünften Buch. Der Grund liegt wahrscheinlich darin, dass die Texte in den Einheiten dieses Kursbuches schon

deutlich länger sind als in den ersten vier. Der Inhalt der Einheiten ist jedoch nicht verändert worden, sie bestehen immer noch aus der Los-geht's-Sektion, dem Schlüsseltext, der Hör-zu-Übung, dem Lies-weiter-Text und den umfangreichen Übungen.

Genau 6

Das sechste, und dabei auch das letzte „obligatorische“, **Genau**-Kursbuch erschien im Jahr 2007 und wurde von den Autorinnen Alexandra Matschke, Pirjo Rantanen, Tuula Räsänen und Anne Steenbeck zusammengestellt. Die Einheiten der sechsten Genau behandeln Themen wie Wirtschaft, Wissenschaft und Technik. **Genau 6** ist ähnlich wie **Genau 5** gebaut worden, statt sechs Einheiten gibt es nur fünf Einheiten mit längeren Texten. Zu den Einheiten gehören die bekannten Teile: eine Los-geht's-Sektion zum Aufwärmen, ein Schlüsseltext, eine Hör-zu-Übung, ein vertiefender Lies-weiter-Text und viele Übungen.

8.2.2 Die Lehrwerkreihe Weitere Wege

Die Kursbücher der Lehrwerkreihe **Weitere Wege** sind ein wenig anders gebaut als die in der Reihe **Genau**. Von **Weitere Wege** gibt es separate Bücher für die Texte und für die Übungen. Dazu sind die Kurse 1–3 in einem Band zu finden und so auch die Kurse 4–6. Zu der Lehrwerkreihe gehören auch kursbezogene Aufnahmen und ein Lehrerhandbuch, aber sie stehen nur für den Lehrer zur Verfügung und deswegen werden sie nicht berücksichtigt. Im Folgenden werden die sechs obligatorischen Kurse der Lehrwerkreihe **Weitere Wege** ein wenig genauer betrachtet.

Weitere Wege 1–3

Die Autoren der Lehrwerkreihe **Weitere Wege** sind Pertti Mäkinen, Traute Stude, Terttu Valojärvi und Leila Westman, und weil sie alle sechs Kursbücher zusammengestellt haben, werden sie nicht mehr in den späteren Kursbuch-Darstellungen genannt. Die neue Auflage vom Textbuch für Kurse 1–3 erschien im Jahr 2005, und sie soll laut Autoren neue Texte über aktuelle Sachen und frische Information über das deutschsprachige Gebiet beinhalten. Am Ende des Textbuches gibt es Karten über Deutschland, Österreich und die Schweiz, samt auch Finnisch-Deutsche und Deutsch-Finnische alphabetische Vokabulare, aber sie werden in der Analyse nicht beachtet, weil sie nur aus einzelnen Wörtern bestehen. Sie werden in den Kursbuchdarstellungen nicht mehr genannt.

Am Anfang vor den eigentlichen Texten gibt es im ersten **Weitere Wege** -Kursbuch einen aufwärmenden Text über deutsche Spezialitäten mit nur am Seitenrand übersetzten Wörtern. Sonst heißt das Thema im ersten Kurs „Die Welt der jungen Leute“, und die Texte sind unter zwei Untertiteln geteilt worden. Die ersten Texte sind unter dem Titel „Dem mutigen gehört die Welt“ zu finden, und sie behandeln unter anderem Jugendliche und Freundschaft, Familie, die Verhältnisse von den

Jugendlichen zu ihren Eltern und Unterschiedlichkeit von Menschen. Unter dem ersten Titel findet man sechs Texte. Der andere Untertitel heißt „Wer etwas tut, dem wird die Zeit nicht lang“ und die zu ihm gehörenden Texte behandeln verschiedene Hobbies. Zum zweiten Titel gehören auch sechs Texte. Zu allen Texten gehört ein Vokabular, das am Ende des Textes steht

Im Übungsbuch für Kurs 1 gibt es dann verschiedene Übungen zu den Texten, die im Textbuch zu finden sind. Es gibt Sprechübungen, Hörverständnisübungen, Übersetzungsübungen und ganz einfache Lückenübungen. Fast in jedem Text wird eine Grammatiksache behandelt, und die Strukturübungen sind unter den anderen Übungen hinzugefügt, samt die Regeln für einen bestimmten Stück von Grammatik (im Gegensatz zu den **Genau**-Kursbüchern, in denen der Grammatikteil separat am Ende des Buches zu finden ist). Einige Ziele der Übungen sind zu lernen, wie man sich vorstellt und über sich und seine Familie und Hobbies erzählt.

Das Thema des zweiten **Weitere Wege**-Buches heißt „Kommunikation und Kultur“, und das Thema ist wieder in zwei Untertitel eingeteilt worden. Der Name des ersten Untertitels ist „Wenn einer eine Reise macht, dann kann er viel erzählen“, und die Themen der Texte erzählen unter anderem über das Leben einer deutschen Austauschschülerin in Finnland, über Türken in Deutschland und geben Information über Österreich und die Schweiz. Zu diesem Unterkapitel gehören sieben Texte. Der zweite Untertitel heißt „Andere Zeiten, andere Lieder“, und die Texte, die zu diesem Untertitel gehören, beschreiben die heutigen Medien, und über sie erzählen insgesamt vier Texte. Vor den eigentlichen Texten gibt es einen aufwärmenden Text über österreichische Spezialitäten, und die Wörter dieses Textes sind nur am Seitenrand übersetzt worden.

Im Übungsbuch für Kurs 2 gibt es wieder allerlei Übungen, und ein Ziel der Übungen ist zu lernen, wie man über sein eigenes Land und seine Heimat erzählt.

Die Texte in **Weitere Wege 3** drehen sich um das Thema „Schule – und dann?“. Bevor die eigentlichen Texte anfangen, gibt es einen Text, der über schweizerische Spezialitäten erzählt, und auch wie in früheren Texten sind die Wörter nur am Seitenrand übersetzt. Die Untertitel des eigentlichen Themas sind „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ und „Wer früh aufsteht, kann viel erfahren“. Zu dem ersten Teil gehören vier Texte und sie erzählen über Schulerfahrungen von Jugendlichen. Zu dem zweiten Kapitel gehören dann sechs Texte und sie behandeln das Thema Studieren.

Die Übungen des dritten Kurses sind denen in den früheren Kursen ähnlich, es gibt viele verschiedene Übungen. Ein Ziel der Übungen ist zu lernen, wie man über die finnische Schule erzählt.

Weitere Wege 4–6

Der Band, der die Kurse 4–6 enthält, erschien im Jahr 2004. Laut den Autoren beinhalten die Texte aktuelles und anspruchsvolles Material. Am Ende des Bandes gibt es wieder die Karten über Deutschland, Österreich und die Schweiz, samt alphabetische Vokabulare.

Das Thema des vierten **Weitere Wege** -Kursbuches ist „Der Mensch und sein Mitmensch“ und es ist in sogar vier Untertitel geteilt worden, und diesmal erzählen die Untertitel etwas mehr über den Inhalt der Texte als die Untertitel der ersten drei Kurse. Die Untertitel heißen „Mein Leben“ (vier Texte), „Zwischenmenschliche Beziehungen“ (drei Texte), „Gesellschaft (zwei Texte) und „Mein Finnland“ (zwei Texte). Zum Schluss gibt es noch einen Extratext mit Information über Finnland. Jeder Text hat auch wie früher ein eigenes Vokabular, das am Ende des Textes zu finden ist.

Die Übungen des vierten Kurses sind ähnlich wie die Übungen der früheren Kurse: Es gibt Lückenübungen, Sprechübungen, Übersetzungsübungen, Hörverständnisübungen und Grammatikübungen. Ein Ziel der Übungen des vierten Kurses ist zu lernen, wie man über die wichtigen Menschen im Leben erzählt.

Weitere Wege 5 behandelt das Thema „Kultur“. Der erste Untertitel umfasst drei Texte und heißt „Im In- und Ausland“. Der zweite Untertitel ist „Literatur – Spiegel der Zeit“, und zu ihm gehören vier Texte, die verschiedene deutsche Meisterstücke präsentieren. Der dritte Untertitel heißt „Berlin zu verschiedenen Zeiten“ und umfasst zwei Texte. Zum Schluss gibt es noch einen Untertitel „Mein Deutschland“ mit A-, B- und C-Alternativen als Lesemöglichkeiten. Alle Alternativen erzählen etwas über Deutschland aber über verschiedene Themen.

Übungen des fünften Kurses unterscheiden sich nicht von denjenigen der früheren Kurse. Ein Ziel der Übungen ist zu lernen, wie man über Ferienpläne und überhaupt Ferien erzählen kann.

Das sechste und auch letzte obligatorische **Weitere Wege** -Kursbuch behandelt das Thema „Chancen und Risiken in unserer Umgebung“. Das Thema ist in drei Untertitel eingeteilt worden, und sie lauten: „Medienwelt und Mobilität“ (vier Texte), „Die Natur und ihre Möglichkeiten“ (vier Texte) und „Zukunftsvisionen“ (zwei Texte).

Bezüglich der Übungen, gibt es nichts Neues. Es gibt vielseitige Übungen, damit die Schüler das vertiefen können, was sie von den Texten lernen. Ein Ziel des sechsten Kurses ist es, Wortschatz über Natur und Umwelt samt Texte über anspruchsvollere Themen verstehen zu lernen.

8.2.3 Allgemeines zu den zu analysierenden Lehrwerken

Auf den ersten Blick scheint es, dass es deutlich mehr Texte in der **Weitere Wege** - Lehrwerkreihe gibt, aber wenn man die Schlüsseltexte und Lies-weiter-Texte der Reihe **Genau** zusammenzählt, gibt es fast die gleiche Anzahl von Texten in jedem Kursbuch. Der einzige Unterschied ist, dass es in **Genau**-Lehrwerken ein Vokabular nur nach den Schlüsseltexten gibt, in den Lies-weiter-Texten sind die Wörter nur am Seitenrand übersetzt worden. Auch die Übungen der beiden Lehrwerkreihen sind sich ziemlich ähnlich vom Aufbau her, und deswegen sind sie auch kompatibel, wenn es um die Lehrwerkanalyse geht. In der Lehrwerkanalyse werde ich also die Texte von beiden Lehrwerkreihen analysieren, samt die Übungen, mit Ausnahme von Hörverständnisübungen.

Die Hörverständnisübungen habe ich deswegen weggelassen, weil sie zu unterschiedlich in den zwei Lehrwerkreihen gestaltet sind: in **Genau**-Kursbüchern haben sie sogar ein eigenes Vokabular, in den **Weitere Wege** -Kursbüchern spielen sie eine kleinere Rolle und nur einige Wörter mögen übersetzt sein. Dazu haben nur Leser der ersten drei **Genau**-Kurse die Möglichkeit, Hörverständnisübungen selbst zu Hause zuzuhören, und ein Kriterium für die Lehrwerkanalyse war, dass die Leser selbst Zugang zu all dem Material haben, das analysiert wird.

Sonst sind die beiden Lehrwerkreihen kompatibel für die Lehrwerkanalyse, weil alle Kurse zum Beispiel gleiche Themen behandeln. Dies ist natürlich deswegen, weil sie beide den Grundlagen des Lehrplanes für die gymnasiale Oberstufe entsprechen, der im Jahr 2003 in Gebrauch genommen wurde.

8.3 Analyse der Idiome in den Lehrwerkreihen Genau und Weitere Wege

Als Nächstes wird die eigentliche Lehrwerkanalyse durchgeführt. In dieser Analyse werden also idiomatische Wortverbindungen gesucht, die entweder als Vollidiome oder Teilidiome betrachtet werden können und sie müssen satzgliedwertig sein. Kurz gesagt werden alle festen Wortverbindungen, deren Bedeutung nicht durch die Kombination ihrer lexikalischen Bestandteile zu erschließen ist, in der Analyse berücksichtigt.

Die Vorgehensweise der Analyse ist wie folgt: Jedes Kursbuch wird individuell analysiert, und alle Voll- und Teilidiome, die in den Kursbüchern vorkommen, werden in einer Tabelle aufgelistet. In der Tabelle wird natürlich das Idiom selbst angegeben, samt auch das Vorkommen. Es wird also beschrieben, ob das Idiom in einem Titel, im Lesetext oder in einer Übung vorkommt. Dazu wird noch die Übersetzung des Idioms angegeben, falls es eine gibt. Bei der Beschlussfassung, ob eine feste Wortverbindung idiomatisch betrachtet werden kann, habe ich mich natürlich auf die Definition im Kapitel 3.3 gestützt. Damit ich nicht allein mit meiner Meinung stehe, habe ich zwei Wörterbücher als sachkundige Hilfe benutzt: das

deutsch-finnische Idiomwörterbuch *Alles im Griff* (2002) von Jarmo Korhonen und *Duden Band 11: Redewendungen* (2008). Damit eine feste Wortverbindung, die ich als voll- oder teilidiomatisch gesehen habe, in die Tabelle kommt, muss sie in einem der zwei Spezialwörterbücher vorkommen. Wenn ein Idiom im Wörterbuch vorkommt, wird es mit einem Pluszeichen (+) markiert, und wenn nicht, wird es natürlich mit einem Minuszeichen (-) markiert.

Neben der Tabelle werden auch alle Übungen, die als Übungen zu Idiomen betrachtet werden können, einzeln analysiert, um zu sehen, ob sie dem phraseologischen Dreischritt entsprechen.

Aus jedem Kursbuch wird also eine Tabelle erstellt, und alle Übungen zu Idiomen werden auch detailliert untersucht. Zum Schluss jeder kursbuchmäßigen Analyse wird eine kurze Zusammenfassung gemacht, damit die Zusammenfassung der ganzen Lehrwerkreihe einfacher wird.

Die Lehrwerkanalyse wird in gleicher Reihenfolge durchgeführt wie das Material auch vorgestellt wurde: Zuerst die **Genau**-Reihe und dann die **Weitere Wege** - Lehrwerke. Nach der Analyse beider Reihen folgt eine kurze Zusammenfassung, und der Vergleich zwischen den beiden Lehrwerkreihen wird im Kapitel 8.4 zusammengestellt.

8.3.1 Genau 1

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	<i>Alles im Griff</i>	<i>Duden 11 – Redewendungen</i>
1) <i>ab und zu</i>	–	S. 24 kommt nur im Text einer Übung vor	+	+
2) <i>Tag und Nacht</i>	<i>yötä päivää</i>	S.15 Schlüsseltext	+	+
3) <i>durch dick und dünn</i>	<i>läpi tulen ja jään</i>	S. 48 Im Titel eines Schlüsseltextes	+ (mit jmdm durch dick und dünn gehen)	+ (mit jmdm durch dick und dünn gehen)
4) <i>das fünfte Rad am Wagen sein</i>	–	S. 57 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+

5) unter Garantie	<i>takuulla</i>	S. 63 Schlüsseltext	+	+
6) um jeden Preis	–	S. 73 Lies- weiter-Text	+	+
7) nicht vom Himmel fallen	–	S. 77 Schlüsseltext	+	+

In dem ersten **Genau**-Kursbuch sind sieben verschiedene Idiome vorgekommen, aus denen nur drei ins Finnische übersetzt worden sind, also nur etwa die Hälfte der Idiome. Außer *durch dick und dünn* und *das fünfte Rad am Wagen sein* sind alle anderen Idiome in Lesetexten aufgetaucht, und keine Idiome werden später in den Übungen behandelt, um die Rolle und Bedeutung des Idioms hervorzuheben. Wegen der geringen Menge der Idiome können noch keine Verallgemeinerungen gemacht werden.

8.3.2 Genau 2

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	<i>Alles im Griff</i>	<i>Duden 11 - Redewendungen</i>
1) aus dem Rahmen fallen	<i>olla epätavallinen</i>	S. 10 Schlüsseltext	+	+
2) einen Blick hinter die Kulissen werfen	<i>katsoa, luoda silmäys</i>	S. 24 Schlüsseltext	+	+
3) seinen eigenen Weg gehen	–	S. 41 Im Titel eines Schlüsseltextes	+	+
4) im Griff haben	<i>olla hanskassa</i>	S. 41 Schlüsseltext	+	+
5) sich über jmdn lustig machen	<i>nauraa</i>	S. 56 Lies- weiter-Text	+	+

6) eine Fahrt ins Blaue	<i>matka tuntemattomaan</i>	S. 61 Im Titel eines Schlüsseltextes	+	+
7) wie ein Fisch im Wasser	–	S. 77 Der Name einer Einheit	+ (sich wohl fühlen wie ein Fisch im Wasser)	+ (sich wohl fühlen wie ein Fisch im Wasser)
8) den Geist aufgeben	–	S. 78 Losgeht's-Sektion	+	+
9) um die Ecke sein	<i>olla nurkan takana, tässä: lähellä</i>	S. 97 Schlüsseltext	+ (gleich um die Ecke)	+/- (nur in der Bedeutung „tot sein“)
10) sich Gedanken machen	<i>mieltiä</i>	S. 100 Schlüsseltext	+	+

In dem zweiten **Genau**-Kursbuch ist die Anzahl der Idiome schon größer geworden als in dem ersten Kursbuch, es gibt aber trotzdem nicht mehr als zehn Idiome auch in diesem Buch. Was besser geworden ist, ist die Anzahl der Übersetzungen, sieben aus den zehn verschiedenen Idiomen sind übersetzt worden. Das sollte den Schülern beim Verstehen der Idiome helfen, aber wieder werden keine Idiome in den Übungen behandelt.

In dem zweiten Kursbuch kommen die meisten Idiome in Lesetexten vor, und alle Idiome, die in den Lesetexten aufgetaucht sind, sind auch übersetzt worden. Im zweiten **Genau**-Buch gibt es auch mehrere Titel, in denen Idiome vorkommen, aber aus den drei Titeln ist nur einer übersetzt worden, und damit bleibt die Verantwortung dafür, die Bedeutung der Idiome den Schülern beizubringen, auf den Schultern des Lehrers ruhen.

8.3.3 Genau 3

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 - Redewendungen
1) in der Regel	<i>yleensä, tavallisesti</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+
2) voll und ganz	<i>täysin</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+

3) <i>wie im Flug vergehen</i>	<i>Aika on kulunut kuin siivillä.</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+
4) <i>eine große Rolle spielen</i>	<i>olla tärkeää</i>	S. 30 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 36 behandelt	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)
5) <i>in Anspruch nehmen</i>	<i>viedä, vaatia</i>	S. 48 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 51 behandelt	+	+
6) <i>Wert auf etwas legen</i>	<i>antaa arvoa jollekin</i>	S. 49 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 52 behandelt	+	+
7) <i>die Daumen drücken</i>	–	S. 55 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
8) <i>auf keinen Fall</i>	–	S. 64 Liesweiter-Text	+	+
9) <i>ab und zu</i>	–	S. 64 Liesweiter-Text	+	+
10) <i>ans Licht bringen</i>	–	S. 64 Liesweiter-Text	+	+
11) <i>auf eigenen Füßen stehen</i>	–	S. 65 Liesweiter-Text	+	+

12) <i>im Schach halten</i>	<i>pitää kurissa</i>	S. 80 Lies-weiter-Text	+	+
13) <i>eine wichtige Rolle spielen</i>	–	S. 95 Lies-weiter-Text	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)

Im **Genau 3** gibt es insgesamt dreizehn Idiome, aber einige kommen natürlich mehrmals vor, weil sie sowohl in Lesetexten als auch in Übungen auftauchen. Die Idiome *eine große Rolle spielen* und *eine wichtige Rolle spielen* kommen beide separat auf der Tabelle vor, obwohl sie eigentlich die gleiche Bedeutung haben. Ich habe sie trotzdem separat betrachtet, weil sie Variationsmöglichkeiten darstellen, und dadurch lernen die Schüler auch zwei verschiedene Möglichkeiten, wie man sagen kann, dass etwas wichtig ist.

Aus den dreizehn Idiomen sind sieben übersetzt worden, und die meisten kommen in Lesetexten vor. Was jetzt in diesem Kursbuch zu sehen ist, ist die Tatsache, dass Idiome, die in den Schlüsseltexten vorkommen, öfter übersetzt worden sind als diejenigen, die in den Lies-weiter-Texten auftauchen. Aus den sechs in den Schlüsseltexten vorkommenden Idiomen sind alle sechs übersetzt worden, und aus den sechs, die in den Lies-weiter-Texten auftauchen, ist nur ein übersetzt. Der Grund liegt wahrscheinlich darin, dass in Lies-weiter-Texten die unbekannten Wörter nur am Seitenrand auf begrenztem Raum übersetzt werden, es gibt kein eigenes Vokabular. Was die Lies-weiter-Texte betrifft, bleibt es wieder die Verantwortung des Lehrers, die nicht übersetzten Idiome hervorzuheben. In diesem Kursbuch sind keine Idiome in den Titeln vorgekommen, und nur ein Idiom, das nicht in den Lesetexten vorhanden ist, *die Daumen drücken*, kommt im Text einer Übung vor.

Im Vergleich zu den früheren Kursbüchern, in denen keine vorkommenden Idiome in den Übungen behandelt wurden, werden einige in dem dritten Kursbuch schon in Übungen betrachtet. Es gibt auch Idiome, die in Übungen vorkommen aber sie werden gar nicht behandelt, sie gehören nur zum Text der Übung. Es gibt noch keine eigene Übung nur für Idiome, aber *eine große Rolle spielen*, *in Anspruch nehmen* und *Wert auf etwas legen*, die zuerst in Schlüsseltexten aufgetaucht sind, werden in separaten Übungen behandelt. Das Idiom *eine große Rolle spielen* muss man aus dem Text suchen um die Übersetzung für das finnische Gegenstück zu bekommen, das Idiom *in Anspruch nehmen* muss man aus Alternativen wählen und das Idiom *Wert auf etwas legen* muss man in einer Übung, in der man Rektionen behandelt, ins Finnische übersetzen.

8.3.4 Genau 4

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
1) zur Welt kommen	<i>syntyä</i>	S. 10 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 17 behandelt	+	+
2) über die Runden kommen	<i>selvitä taloudellisesti</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+
3) auf die Dauer	<i>pidemmän päälle</i>	S. 11 Schlüsseltext und kommt später im Text einer Übung des Grammatikteils auf S. 119 vor	+	+
4) die Augen vor etwas schließen	–	S. 27 Schlüsseltext	+	+
5) sich Mühe geben	<i>nähdä vaivaa</i>	S. 27 Schlüsseltext	+	+
6) blaue Briefe verschicken	<i>lähettää huomautus oppilaan vanhemmille</i>	S. 27 Schlüsseltext	+ (ein blauer Brief)	+ (ein blauer Brief)
7) blau sein	<i>juovuksissa</i>	S. 35 Lies- weiter-Text	+ (blau sein wie ein Eckhaus)	+ (blau sein wie ein Veilchen/ Eckhaus)
8) eine große Rolle spielen	–	S. 38 Schlüsseltext	+	+
9) mit im Spiel sein	<i>olla mukana kuvioissa</i>	S. 39 Schlüsseltext	+	+

10) <i>im Wege stehen</i>	<i>olla tiellä</i>	S. 54 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 58 behandelt	+	+
11) <i>nicht in Frage kommen</i>	–	S. 57 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 62 behandelt	+	+
12) <i>auf jeden Fall</i>	–	S. 65 Übung (im Titel eines Aufsatzes) und kommt später im Text einer Übung des Grammatikteils auf S. 95 vor	+	+
13) <i>jmdm am Herzen liegen</i>	–	S. 72 Im Namen einer Einheit	+	+
14) <i>sich den Kopf über etwas zerbrechen</i>	–	S. 73 Los-geht's- Sektion (Testauswertung)	+	+
15) <i>aus einer Mücke einen Elefanten machen</i>	–	S. 73 Los-geht's- Sektion (Testauswertung)	+	+
16) <i>einen großen Bogen machen</i>	<i>kiertää kaukaa</i>	S. 87 Los-geht's- Sektion (Lied)	+	+
17) <i>in der Luft liegen</i>	–	S. 88 Schlüsseltext	+	+

18) <i>auf keinen Fall</i>	–	S. 103 Kommt im Text einer Übung des Grammatikteils vor	+	+
19) <i>den Teufel nicht an die Wand malen</i>	–	S. 111 Grammatik (man soll den Ausdruck ins Finnische übersetzen)	+	+
20) <i>Öl ins Feuer gießen</i>	–	S. 111 Grammatik (man soll den Ausdruck ins Finnische übersetzen)	+	+

Aus den zwanzig Idiomen, die in dem vierten **Genau**-Kursbuch vorkommen, sind nur neun Idiome ins Finnische übersetzt worden. Wieder ist die Anzahl von Idiomen größer auf die Weise, dass einige Idiome in mehreren Zusammenhängen vorkommen, aber wieder gibt die Anzahl der Idiome in der Tabelle vor, wie viele verschiedene Idiome es in diesem Kursbuch gibt.

Wie auch in früheren Kursbüchern, kommen die meisten Idiome in Lesetexten vor, vor allem in Schlüsseltexten, aber diesmal gibt es auch mehrere Idiome in Schlüsseltexten, die nicht übersetzt sind. In diesem Kursbuch gibt es einige Idiome auch in der Los-geht's-Sektion, nämlich in einem Text und in einem Lied. Das Idiom *am Herzen liegen* kommt im Namen einer Einheit vor, aber sonst gibt es keine Titel, die Idiome enthalten würden.

Was Idiome in Übungen betrifft, werden nur drei Idiome, *zur Welt kommen*, *im Wege stehen* und *nicht in Frage kommen*, die in Schlüsseltexten vorgekommen sind, separat in Übungen behandelt, einige Übungen enthalten schon Idiome, aber sie kommen nur im Text der Übung vor und werden nicht übersetzt. *Zur Welt kommen* wird im Zusammenhang einer Synonymübung behandelt, *im Wege stehen* kommt in einer Übung vor, in der man passende Satzanfänge und Satzenden verbinden muss und *nicht in Frage kommen* kommt auch in einer ähnlichen, aber separaten Übung vor wie *im Wege stehen*. Alle diese Idiome kommen also in Übungen mit anderen nicht-idiomatischen Wortverbindungen oder ganz normalen Wörtern vor, und falls der

Lehrer es nicht aufbringt, kann es sein, dass die Schüler nicht mal merken, dass es sich um Idiome handelt.

Am Ende des Kursbuches im Grammatikteil kommt endlich eine Übung, die einer Übung zu Idiomen näher kommt als andere Übungen davor, obwohl es nur zwei Idiome in der Übung gibt:

1. Lue ja suomenna seuraavat sananparret. (= Lies und übersetze die folgenden sprichwörtlichen Redensarten ins Finnische. [Übersetzt von der Verfasserin.] Übung auf Seite 111.)

1. Man kann alles im Leben erreichen, wenn man nur will.
2. Man muss das Eisen schmieden, solange es heiß ist.
3. Man soll den Teufel nicht an die Wand malen.
4. Man soll kein Öl ins Feuer gießen.
5. Von der Liebe allein kann man nicht leben.
6. Man hofft, solange man lebt.
7. Freunde erkennt man in der Not.
8. Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul

Diese Übung entspricht keineswegs dem phraseologischen Dreischritt, weil es keinen Kontext für die Redensarten gibt und auch keine Möglichkeit, die Redensarten selbst in einer Übung zu benutzen. Die Bedeutung dieser Übung ist einfach ein finnisches Äquivalent zu den Redensarten zu finden. Der dritte und vierte Satz sind den anderen Sätzen deswegen nicht ähnlich, weil diese Sätze nicht die einzigen Möglichkeiten sind, wie die Idiome *den Teufel an die Wand malen* und *Öl ins Feuer gießen* in einem Satz benutzen werden können. In diesem Zusammenhang bekommt man den Eindruck, dass sie nur in Ratschlägen verwendet werden können, aber das ist natürlich gar nicht der Fall. Wieder bleibt es die Aufgabe des Lehrers, die zwei Idiome *Teufel nicht an die Wand malen* und *Öl ins Feuer gießen* hervorzuheben und klarzustellen, dass sie auch auf vielseitigeren Weisen in Sätzen benutzt werden können. Etwas Gutes hat diese Aufgabe aber auch, und das ist die Tatsache, dass keiner von diesen Ausdrücken in den früheren Kursbüchern aufgetaucht sind, und deswegen müssen die Schüler selbst irgendwie herauskriegen, was sie bedeuten.

8.3.5 Genau 5

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	<i>Alles im Griff</i>	<i>Duden 11 - Redewendungen</i>
1) <i>an dem Mund hängen</i>	–	S. 9 Los- geht's-Sektion (Lied)	+	+
2) <i>einen Kloß im Hals haben</i>	–	S. 10 Schlüsseltext	+	+
3) <i>schon haben wir den Salat</i>	<i>siinä meillä olisikin sotku</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+
4) <i>unter keinen Umständen</i>	<i>ei missään tapauksessa</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+
5) <i>jemanden in einen Bann ziehen</i>	<i>lumota</i>	S. 16 Lies- weiter-Text	+	+
6) <i>einen Blick hinter die Kulissen werfen</i>	–	S. 16 Lies- weiter-Text	+	+
7) <i>klipp und klar</i>	–	S. 18 Lies- weiter-Text	+	+
8) <i>mit einem Schlag</i>	–	S. 18 Lies- weiter-Text	+	+
9) <i>auf jeden Fall</i>	–	S. 18 Lies- weiter-Text	+	+
10) <i>in einem Zug</i>	<i>yhteen menoon</i>	S. 20 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 26 behandelt	+	+

11) aus den Federn kommen	<i>päästä ylös sängystä</i>	S. 21 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 26 behandelt	+	+
12) Gänsehaut bekommen	–	S. 21 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 26 behandelt	+	+
13) ab und zu	–	S. 21 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 28 behandelt	+	+
14) Laune machen	<i>luoda hyvää mieltä</i>	S. 22 Schlüsseltext	-	+
15) seine Schäfchen ins Trockene bringen	<i>pitää puolensa, turvata ja varmistaa oma etunsa</i>	S. 23 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 26 behandelt	+	+
16) Tag und Nacht	–	S. 38 Lies- weiter-Text	+	+
17) auf keinen Fall	–	S. 41 Schlüsseltext	+	+
18) sich einen Namen machen	–	S. 47 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
19) mit aller Gewalt	–	S. 51 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+

20) <i>aufs Ganze gehen</i>	–	S. 54 Lies- weiter-Text	+	+
21) <i>auf glühenden Kohlen sitzen</i>	<i>tulisilla hiilillä</i>	S. 55 Lies- weiter-Text	+	+
22) <i>auf die Finger sehen</i>	–	S. 55 Lies- weiter-Text	+	+
23) <i>Haare lassen</i>	–	S. 55 Lies weiter -Text	+	+
24) <i>die Gelegenheit beim Schopf fassen</i>	<i>Ottakaamme tilaisuudesta vaarin.</i>	S. 55 Lies- weiter-Text	+	+
25) <i>ein Dach über dem Kopf (haben)</i>	–	S. 58 Im Titel eines Schlüsseltextes	+	+
26) <i>zu guter Letzt</i>	–	S. 58 Schlüsseltext	+	+
27) <i>zur Schau stellen</i>	<i>tuoda näytille</i>	S. 58 Schlüsseltext	+	+
28) <i>den Grundstein legen</i>	<i>laskea peruskivi</i>	S. 58 Schlüsseltext	+	+
29) <i>in Schutt und Asche fallen</i>	<i>tuhoutua raunioiksi</i>	S. 59 Schlüsseltext	+ (in Schutt und Asche legen/liegen)	+ (in Schutt und Asche versinken)
30) <i>in aller Welt</i>	–	S. 59 Schlüsseltext	+	+
31) <i>mit anderen Augen sehen</i>	–	S. 68 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
32) <i>auf die Beine stellen</i>	<i>nostaa jaloilleen</i>	S. 71 Lies- weiter-Text	+	+

33) <i>etwas in die Tat umsetzen</i>	–	S. 71 Liesweiter-Text	+	+
34) <i>an den Mann bringen</i>	–	S. 72 Liesweiter-Text	+	+
35) <i>auf den Grund gehen</i>	<i>mennä pohjalle, olla perusteellinen</i>	S. 77 Schlüsseltext	+	+
36) <i>durch und durch</i>	<i>täysin, kokonaan</i>	S. 79 Schlüsseltext	+	+
37) <i>auf jeden Fall</i>	–	S. 91 Liesweiter-Text	+	+
38) <i>auf der Welt sein</i>	–	S. 93 Liesweiter-Text	+	-
39) <i>im Gange sein</i>	–	S. 96 Kommt im Text einer Übung des Grammatikteils vor	+	+
40) <i>satt haben</i>	–	S. 112 Kommt im Text einer Übung des Grammatikteils vor	+	+

Im fünften **Genau**-Kursbuch kommen sogar 40 verschiedene Idiome vor, was etwa die Hälfte mehr ist als in dem vierten Kursbuch. Die steil gestiegene Anzahl von Idiomen in diesem Kursbuch hat meiner Ansicht nach etwas mit dem Thema des fünften Kurses zu tun: Kultur. Zum Thema Kultur gehört auch Literatur, und gerade Literatur wird ziemlich umfassend in diesem Kursbuch behandelt. Die Texte sind spielerischer als in den früheren Kursbüchern und dadurch gibt es auch mehrere Idiome in den Texten. Was aber bedauerlich ist, ist die Anzahl von Übersetzungen der Idiome: Nur fünfzehn aus den 40 Idiomen sind ins Finnische übersetzt worden. Entweder müssen die Schüler die idiomatischen Wortverbindungen mit Hilfe der Vokabulare sich selbst erklären, oder dann muss der Lehrer die Bedeutung der Idiome den Schülern beibringen.

Nur sieben aller Idiome kommen in anderen Zusammenhängen als in Lesetexten vor. *Ein Dach über dem Kopf (haben)* kommt in einem Titel eines Schlüsseltextes vor, *an dem Mund hängen* in einem Lied in der Los-geht's-Sektion und andere fünf kommen in Texten von Übungen vor, aber auf sie wird keine Aufmerksamkeit gelenkt. 33 Idiome kommen also in Schlüsseltexten und Lies-weiter-Texten vor. Siebzehn kommen in Schlüsseltexten und sechzehn in Lies-weiter-Texten vor. Elf aus den siebzehn Idiomen, die in den Schlüsseltexten vorkommen, sind übersetzt worden, aber aus den sechzehn Idiomen aus Lies-weiter-Texten sind nur vier übersetzt worden. Der Grund liegt wie schon gesagt darin, dass die Lies-weiter-Texte kein eigenes Vokabular haben und der Raum am Seitenrand begrenzt ist.

In dem fünften Kursbuch gibt es endlich eine Übung, die nur idiomatiche Wortverbindungen behandelt:

3. Im Text gibt es mehrere idiomatiche Wortkombinationen. Diese kann man oft nicht direkt ins Finnische übersetzen. Findest du die folgenden Redewendungen im Text auf Deutsch? (Übung auf Seite 26.)

1. lukutoukka_____
2. lukea yhdeltä istumalta_____
3. päästä ylös sängystä_____
4. jnkn iho nousee kananlihalle_____
5. turvata oma etunsa_____

Erinnerst du dich an ähnliche Ausdrücke? Einige wurden in früheren Kursen behandelt.

1. matka tuntemattomaan_____
2. olla hanskassa_____
3. olla epätavallinen_____
4. olla samassa veneessä_____
5. olla juovuksissa_____
6. tehdä karpäsestä härkänen_____

In dem ersten Teil der Übung soll man ein deutsches Äquivalent für die finnischen Ausdrücke finden, und in dem zweiten Teil sollte der Schüler sich an die früheren Kurse erinnern, um die deutschen Äquivalente für die finnischen Idiome zu finden. Diese Übung entspricht wieder gar nicht dem phraseologischen Dreischritt, es ist einfach nur eine Such- und Gedächtnisübung. Es gibt keine weiteren Schritte, um die

gesuchten Ausdrücke in der Praxis zu verwenden, und deswegen ist die Bedeutung dieser Übung ein bisschen leer geblieben. Die Schüler sollen also diese Ausdrücke auswendig lernen, aber es gibt keine Hinweise dafür, in welchen Kontexten man sie verwenden kann. Und auch die Stelle des Ausdrucks „Leserate“ ist einigermaßen zweifelhaft in dieser Übung, weil es nur aus einem Wort besteht und dadurch nicht als eine idiomatische Wortkombination gilt.

Sonst wird nur das Idiom *ab und zu* in einer Übung behandelt, in der man verschiedene Zeitangaben aus dem Schlüsseltext suchen muss.

8.3.6 Genau 6

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	<i>Alles im Griff</i>	<i>Duden 11 - Redewendungen</i>
<i>1) auf die Spur bringen</i>	–	S. 10 Schlüsseltext	+ (auf die Spur kommen)	+
<i>2) unter einen Hut bringen</i>	<i>saada sopusointu ristiriitaisten asioiden välille, tehdä kompromissi</i>	S. 11 Schlüsseltext	+	+
<i>3) auf jeden Fall</i>	–	S. 17 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
<i>4) der Rubel rollt</i>	–	S. 23 Im Namen einer Einheit	+	+
<i>5) ... der ersten Stunde</i>	–	S. 24 Schlüsseltext und kommt später im Text einer Übung auf S. 28 vor	+	+

6) ums Leben kommen	<i>saada surmansa</i>	S. 24 Schlüsseltext und wird später in einer Übung auf S. 28 behandelt	+	+
7 schief gehen	–	S. 30 Übung (kommt nur im Text eines Liedes vor)	+	-
8) in die Suppe spucken	<i>olla helposti „vietävissä“</i>	S. 31 Übung (kommt nur im Text eines Liedes vor)	+/- (in der Bedeutung: jmds. Pläne durchkreuzen)	+/- (in der Bedeutung: jmds. Pläne durchkreuzen)
9)) über etwas Buch führen	–	S. 33 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
10) auf den Fersen sein	–	S. 34 Übung (kommt nur in einer Behauptung vor)	+	+
11) in aller Welt	–	S. 38 Liesweiter-Text	+	+
12) aus aller Welt	–	S. 40 Liesweiter-Text	+	+
13) ins Licht rücken	<i>tuoda esille</i>	S. 41 Liesweiter-Text	+	+
14) in die Gänge kommen	<i>päästä vauhtiin</i>	S. 45 Schlüsseltext und kommt später im Text einer Übung des Grammatikteils auf S. 113 vor	+ (in Gang kommen)	+

15) in der Regel	säännönmukaisesti, yleensä	S. 45 Schlüsseltext	+	+
16) in der Lage sein	–	S. 45 Schlüsseltext und später auf S. 89 in einem Lies-weiter-Text	+	+
17) nicht aus den Augen lassen	–	S. 57 Lies-weiter-Text	+	+
18) eine wichtige Rolle spielen	–	S. 70 Übung (kommt in einer Frage vor)	+	+
19) aus den Kinderschuhen gewachsen sein	–	S. 73 Lies-weiter-Text	+ (den Kinderschuhen entwachsen sein)	+ (den Kinderschuhen entwachsen sein)
20) etwas selbst in die Hand nehmen	–	S. 75 Lies-weiter-Text	+	+
21) nach Lust und Laune	–	S. 75 Übung (kommt in einer Behauptung vor)	+	+
22) auf dem Laufenden bleiben	–	S. 77 Los-geht's-Sektion (Test)	+ (auf dem Laufenden sein)	+ (auf dem Laufenden sein)
23) keine Ruhe geben	–	S. 102 Kommt im Text einer Übung des Grammatikteils vor	+	+

24) <i>eine Rolle spielen</i>	–	S. 109 Muss in einer Lückenübung des Grammatikteils ausgefüllt werden	+	+
25) <i>auf die Welt kommen</i>	–	S. 113 Kommt im Text einer Übung des Grammatikteils vor	+	+
26) <i>in Schwung kommen</i>	–	S. 113 Kommt im Text einer Übung des Grammatikteils vor	+	+
27) <i>im Gange sein</i>	–	S. 123 Muss in einer Übung des Grammatikteils übersetzt werden	+	+

In **Genau 6** kommen 27 Idiome vor, was weniger ist als in dem fünften Kursbuch, aber mehr als in allen anderen früheren Kursbüchern. Aber wie gesagt war das Thema des fünften Kursbuches ziemlich gut für die Benutzung von Idiomen geeignet, und dagegen gibt es eher technische und nicht so spielerische Texte in diesem letzten obligatorischen Kursbuch. Trotz nicht so spielerischer Texte ist 27 schon eine ziemlich gute Anzahl von Idiomen. Aus den 27 Idiomen sind aber leider nur sechs ins Finnische übersetzt worden. Das Idiom *eine wichtige Rolle spielen* ist ja schon in früheren Kursbüchern vorgekommen, aber viele andere, die nicht übersetzt worden sind, werden zum ersten Mal vorgestellt.

Was das Vorkommen der Idiome betrifft, tauchen nur 13 in den Lesetexten auf, und außer den Idiomen *der Rubel rollt*, das im Namen einer Einheit vorkommt und *auf dem Laufenden* bleiben, das in einem Text der Los-geht's-Sektion vorkommt, sind alle restlichen Idiome in den Übungen zu finden. Aus den zwölf Idiomen, die in den Übungen vorkommen, werden nur zwei eigentlich in den Übungen behandelt, alle anderen sind nur ein sogar unwesentlicher Teil der Texte der Übungen. Das Idiom

eine Rolle spielen muss in einer Lückenübung ausgefüllt werden, und das Idiom *im Gange sein* muss ins Finnische übersetzt werden.

Aus den Idiomsen, die in den Schlüsseltexten oder Lies-weiter-Texten vorkommen, wird nur das Idiom *ums Leben kommen* in einer Übung behandelt, in der man Synonyme für gewisse Wörter aus dem Lesetext finden muss.

8.3.7 Zusammenfassung der Idiome in der Lehrwerkreihe Genau

Hier unten ist eine Tabelle zusammengestellt, in der die gesamte Anzahl von Idiomsen aus allen sechs Kursbüchern aufgelistet ist, sowie auch die Anzahl der ins Finnische übersetzten Idiome.

Kursbuch	Anzahl der Idiome	Anzahl der übersetzten Idiome
Genau 1	7	3
Genau 2	10	7
Genau 3	13	7
Genau 4	20	9
Genau 5	40	15
Genau 6	27	6
Insgesamt	117	47

In dieser Tabelle ist nicht die Tatsache berücksichtigt worden, dass einige Idiome mehrmals in verschiedenen Kursbüchern vorgekommen sind, und deswegen ist die richtige Zahl der Idiome ein bisschen kleiner, in dieser Tabelle sind nur die kursbuchmäßigen Zahlen von Idiomsen zusammengezählt. Wenn man die mehrmals auftauchenden Idiome nur einmal rechnet, ist die Schlusssumme 101. In der Lehrwerkreihe **Genau** kommen also insgesamt 101 verschiedene Idiome vor, und die Anzahl der Idiome steigt je weiter man mit den Kursen kommt. Aus den 101 Idiomsen sind 46 ins Finnische übersetzt, also etwa die Hälfte. Aus der Tabelle sieht man, dass nur das Idiom *in der Regel* in zwei verschiedenen Kursbüchern übersetzt ist.

Idiomsen, die mehrmals in den Tabellen vorgekommen sind, sind *eine große/ wichtige Rolle spielen* (fünfmal), *auf jeden Fall* (viermal) und *auf keinen Fall* (dreimal), *ab und zu* (dreimal) und dazu noch *Tag und Nacht*, *einen Blick hinter die Kulissen werfen*, *in der Regel*, *im Gange sein* samt *in aller Welt* (alle zweimal). Aus diesen

Idiomen ist nur das Idiom *eine wichtige Rolle spielen* in den Vokabularen einmal übersetzt worden und wird in einigen Übungen behandelt. Auch das Idiom *ab und zu* wird in einer Übung im Zusammenhang mit Zeitangaben behandelt.

In Genau-Lehrwerken kommen die Idiome vor allem in Lesetexten vor. Einige sind auch in Titeln benutzt worden, aber viel weniger als ich erwartet hätte. Diese Vermutung hatte ich deswegen, weil Idiome eigentlich ein interessanter Teil des Wortschatzes sind und mit ihnen könnte man zu vielen Zusammenhängen passende Titel formulieren.

Die Anzahl der übersetzten Idiome ist bedauerlich, unter die Hälfte der Idiome sind ins Finnische übersetzt worden. Meiner Meinung nach könnte die Anzahl größer sein, weil es jetzt die Aufgabe des Lehrers bleibt, die nicht übersetzten Idiome im Unterricht hervorzuheben, oder dann müssen die Schüler selbst die Bedeutung einer Wortkombination zu enträtseln versuchen. Viele der Idiome kommen nur so in den Texten vor, und wenn man keine Aufmerksamkeit auf sie lenkt, bleibt deren Bedeutung bestimmt etwas unklar für die Schüler.

Idiome, die in Schlüsseltexten und Lies-weiter-Texten vorkommen, werden sehr wenig in den Übungen behandelt. Mit richtigen Übungen könnte man den Schülern die Möglichkeit geben, die Bedeutung eines Idioms im Gedächtnis zu speichern, und dazu noch Ratschläge dafür geben, wie man die Idiome in Frage auf die richtige Weise benutzen kann. In den **Genau**-Lehrwerken sind die Übungen eigentlich nur Such- und Gedächtnisübungen, in den meisten Fällen muss man nur ein Idiom aus dem Text suchen (und wahrscheinlich wissen die Schüler gar nicht, dass es sich um ein Idiom handelt, wenn der Lehrer es nicht gesagt hat) und dann müssen sie die Ausdrücke nur auswendig lernen. So ist auch die eigentlich einzige Übung zu Idiomen, die in dem fünften Kursbuch vorkommt (siehe das Kapitel 8.3.5). Die Schüler lernen bestimmt die Bedeutung eines Idioms durch die Übung, aber sie bekommen kein Wissen darüber, wie man die Idiome in echter Kommunikation benutzen kann. Die Übung entspricht also dem phraseologischen Dreischritt nicht.

8.3.8 Weitere Wege 1

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
<i>1) der kleine Mann</i>	–	S. 9 Einleitungstext	+	+
<i>2) die Hölle los sein</i>	<i>olla kova meno</i>	S. 15 Lesetext	+	+

3) mit dem Hund Gassi gehen	–	S. 39 Übung (kommt nur in einer Behauptung vor)	+	–
4) eine Rolle spielen	<i>olla tärkeä</i>	S. 25 Lesetext und wird in Übungen auf S. 44 und 48 behandelt	+	+
5) sich lustig machen über	<i>kiusata, nauraa</i>	S. 25 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 44 behandelt	+	+
6) einen kühlen Kopf bewahren	<i>pidettävä pää kylmänä</i> (die Übersetzung wird aus den Antwortalternativen klar)	S. 64 Übung (kommt in einem Leseverständnis vor)	+	+
7) auf der Höhe sein	–	S. 64 Übung (kommt in einem Leseverständnis vor)	+	+
8) (Kreislauf) auf Trab bringen	<i>pistää (veren) kiertämään</i> (die Übersetzung wird aus den Antwortalternativen klar)	S. 64 Übung (kommt in einem Leseverständnis vor)	+	+
9) auf Touren kommen	<i>saada vauhtia</i> (die Übersetzung wird aus den Antwortalternativen klar)	S. 65 Übung (kommt in einem Leseverständnis vor)	+	+

10) von früh bis spät	aamusta iltaan	S. 41 Lesetext und kommt im Text einer Übung auf S. 73 vor	+	+
11) seine Brötchen verdienen	ansaita leipänsä	S. 42 Lesetext und kommt in einer Übung auf S. 72 vor	+	+

In dem ersten **Weitere Wege** -Kursbuch kommen elf Idiome vor, aus denen sogar acht ins Finnische übersetzt worden sind. Sechs Idiome kommen in Lesetexten vor, und aus denen sind fünf übersetzt worden. Nur das Idiom *der kleine Mann* ist ohne Übersetzung geblieben, aber es ist ja in einem Einleitungstext ohne Vokabular vorgekommen. Fünf Idiome kommen dagegen ausschließlich in Übungen vor, und die Bedeutung von drei Idiomen (*einen kühlen Kopf bewahren*, *auf Trab bringen* und *auf Touren kommen*) wird den Schülern durch die Antwortalternativen auf die Fragen für das Leseverständnis klar, weil die Fragen auf Finnisch gestellt sind.

Aus den Idiomen, die in den Lesetexten vorgekommen sind, werden *eine Rolle spielen* und *sich lustig machen über* noch weiter in den Übungen behandelt. Das Idiom *eine Rolle spielen* muss man in einer Sprechübung benutzen und es muss auch in einer Lückenübung ausgefüllt werden. Das Idiom *sich lustig machen über* muss auch in der gleichen Sprechübung benutzt werden wie *eine Rolle spielen*.

8.3.9 Weitere Wege 2

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
1) Gott und die Welt	–	Einleitungstext S. 48	+	+
2) Land und Leute	–	S. 83 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
3) mit offenen Armen empfangen	avosylin	S. 56 Lesetext	+	+

4) <i>Tag für Tag</i>	–	S. 100 Übung (kommt nur im Text vor) und im Titel eines Lesetextes auf S. 86	+	+
5) <i>sich in ihrer Haut wohl fühlen</i>	–	S. 100 Übung	+	+
6) <i>sich Gedanken machen über</i>	<i>pohitia</i>	S. 68 Lesetext und Grammatik auf S. 114 (kommt nur in einem Beispiel vor)	+	+
7) <i>im Spiel sein</i>	–	S. 70 Lesetext	+ (etwas [mit] im Spiel sein)	+
8) <i>klipp und klar</i>	–	S. 112 Übung (kommt in einem Leseverständnis nur vor)	+	+
9) <i>aus aller Welt</i>	–	S. 73 Lesetext	+	+
10) <i>hin und her</i>	<i>sinne tänne, edestakaisin</i>	S. 80 Lesetext	+	+
11) <i>dran sein</i>	<i>olla vuorossa</i>	S. 83 im Titel eines Lesetextes und auch im Lesetext auf S. 83	+	+
12) <i>eine wichtige Rolle spielen</i>	–	S. 153 Übung (kommt nur im Text vor)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)

In dem zweiten **Weitere Wege** -Kursbuch kommen zwölf verschiedene Idiome vor, was ein mehr ist als in dem ersten Kursbuch. Einige Idiome kommen schon mehrere Male vor (wie *dran sein*: Im Titel und in einem Lesetext), aber sie sind nur einmal in die Tabelle eingetragen worden, wie auch früher. Die Anzahl von Übersetzungen ist aber wesentlich kleiner geworden: Nur vier Idiome aus zwölf sind übersetzt worden. Keine Idiome sind auch gleich (außer *eine wichtige Rolle spielen*, dessen Bedeutung von dem Idiom *eine Rolle spielen* aus dem ersten Kursbuch abgeleitet werden kann) wie in dem ersten Kursbuch, so dass die Schüler die Bedeutung auch nicht aus dem ersten Kursbuch überprüfen können. Die geringe Anzahl der Übersetzungen wird den Schülern beim Verstehen der Idiome nicht dienen.

Sieben Idiome kommen in Lesetexten vor, und die vier Übersetzungen stammen aus den Vokabularen der Lesetexte. In dem zweiten Kursbuch kommen auch zwei Idiome, *dran sein* und *Tag für Tag*, in Titeln der Lesetexte vor. Dazu gibt es noch vier Idiome, die ausschließlich in Übungen vorkommen.

Aus Idiomen, die allein in Übungen vorkommen, wird nur das Idiom *sich in ihrer Haut wohlfühlen* in einer Übung tatsächlich behandelt: Es muss in einer Übung ausgefüllt werden, in der Reflexivverben geübt werden. Aus den Idiomen, die in den Lesetexten vorkommen, werden in diesem Kursbuch keine weiter in den Übungen benutzt.

8.3.10 Weitere Wege 3

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
1) <i>keine Rolle spielen</i>	–	S. 98 Einleitungstext	+	+
2) <i>auf keinen Fall</i>	–	S. 100 Einleitungstext und kommt in einer Übung auf S. 188 vor	+	+
3) <i>eine große Rolle spielen</i>	<i>olla tärkeä</i>	S. 103 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 180 behandelt	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)
4) <i>dran sein</i>	<i>olla vuorossa</i>	S. 106 Lesetext	+	+

5) <i>sich in die Länge ziehen</i>	<i>pitkittyä</i>	S. 113 Lesetext	+	+
6) <i>Land und Leute</i>	–	S. 123 Lesetext	+	+
7) <i>eine Gänsehaut kriegen</i>	–	S. 123 Lesetext	+ (eine Gänsehaut verursachen)	+
8) <i>aus aller Welt</i>	<i>joka puolelta maailmaa</i>	s. 123 Lesetext	+	+
9) <i>auf Dauer</i>	<i>ajan mittaan</i>	S. 128 Lesetext	+	+
10) <i>eine Rolle spielen</i>	–	S. 128 Lesetext	+	+
11) <i>Aussicht auf etwas haben</i>	<i>olla mahdollista</i>	S. 128 Lesetext	-	+
12) <i>in der Regel</i>	–	S. 215 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
13) <i>ab und zu</i>	<i>toisinaan</i>	S. 131 Lesetext	+	+
14) <i>im Großen und Ganzen</i>	<i>kaiken kaikkiaan</i>	S. 132 Lesetext	+	+
15) <i>eine wichtige Rolle spielen</i>	–	S. 223 Übung (kommt nur im Text vor)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)

Das dritte **Weitere Wege** -Kursbuch enthält insgesamt fünfzehn verschiedene Idiome, was wieder mehr ist als in den früheren Kursbüchern. Eigentlich haben drei Idiome *eine große Rolle spielen*, *eine Rolle spielen* und *eine wichtige Rolle spielen* die gleiche Bedeutung, aber ich habe sie trotzdem als individuelle Idiome betrachtet, weil sie Variationsmöglichkeiten darstellen.

Aus den fünfzehn Idiomen sind acht ins Finnische übersetzt worden, aber die Bedeutung der Idiome *keine Rolle spielen*, *eine Rolle spielen* und *eine wichtige Rolle spielen* kann man durch die Übersetzung des Idioms *eine große Rolle spielen* erklären.

In diesem Kursbuch tauchen sogar dreizehn Idiome in Lesetexten auf, und aus diesen dreizehn Idiomen wird nur ein Idiom (*eine große Rolle spielen*) weiter in einer Übung behandelt. Das Idiom infrage muss in einer Übung ausgefüllt werden, in der geübt wird, welche Ausdrucksmöglichkeiten es im Deutschen für das Finnische Wort „olla“ gibt. Sonst werden aus irgendwelchem Grund keine Idiome in den Übungen behandelt. Dies ist bedauerndswert, weil durch Üben die Schüler möglicherweise einen besseren Griff über die Idiome bekommen könnten, und sie nicht nur auswendig lernen müssten.

Neben den dreizehn Idiomen, die in den Lesetexten vorkommen, tauchen zwei Idiome auch in Übungen auf, aber sie sind nur ein Teil des Textes und werden in den Übungen nicht eingehender behandelt.

8.3.11 Weitere Wege 4

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
1) <i>eine große Rolle spielen</i>	<i>olla tärkeä</i>	S. 9 Lesetext	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	(eine Rolle für jmdn spielen)
2) <i>im Stich lassen</i>	–	S. 10 Übung (kommt nur im Text vor) und S. 79 Übung (kommt in einem Leseverständnis vor)	+	+
3) <i>letzten Endes</i>	–	S. 15 Übung und S. 53 Übung (kommt in beiden nur im Text vor)	+	+
4) <i>in Angriff nehmen</i>	<i>ryhtyä, tarttua asiaan</i>	S. 13 Lesetext	+	+

5) in Anspruch nehmen	<i>vaatia</i>	S. 15 Lesetext	+	+
6) über die Runden kommen	<i>selvitä</i>	S. 16 Lesetext	+	+
7) eine wichtige Rolle spielen	–	S. 20 Lesetext	+ (eine Rolle für jmdn spielen)	+ (eine Rolle für jmdn spielen)
8) auf etwas Rücksicht nehmen	<i>ottaa huomioon</i>	S. 20 Lesetext	-	+
9) eine Rolle spielen	–	S. 37 Übung (kommt in einer Frage vor)	+	+
10) auf den ersten Blick	–	S. 47 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
11) auf die Dauer	<i>ajan mittaan</i>	S. 28 & 29 Lesetext	+	+
12) Ansprüche stellen	–	S. 55 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
13) auf jeden Fall	<i>joka tapauksessa</i>	S. 33 Lesetext	+	+
14) an der Reihe sein	<i>olla vuoro(ssa)</i>	S. 40 Lesetext	+	+
15) in Hülle und Fülle	–	S. 83 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
16) im Großen und Ganzen)	–	S. 87 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+

17) <i>nach Lust und Laune</i>	<i>miten halutta</i>	S. 50 Lesetext	+	+
18) <i>ab und zu</i>	<i>toisinaan</i>	S. 50 Lesetext und kommt im Text einer Übung auf S. 93 vor	+	+
19) <i>mit Recht</i>	<i>syystä</i>	S. 54 Lesetext	+	+
20) <i>zwischen den Zeilen</i>	–	S. 54 Lesetext	+ (zwischen den Zeilen lesen)	+ (zwischen den Zeilen lesen)
21) <i>auf ihre Kosten kommen</i>	<i>saada koko rahan edestä</i>	S. 56 Lesetext	+	+

Im vierten **Weitere Wege** -Kursbuch kommen insgesamt 21 verschiedene Idiome vor, und von denen sind zwölf ins Finnische übersetzt worden. Wieder sind die Idiome *eine große Rolle spielen*, *eine wichtige Rolle spielen* und *eine Rolle spielen* einzeln in der Tabelle aufgelistet worden, und weil *eine große Rolle spielen* übersetzt worden ist, ist es auch wahrscheinlich, dass die Schüler die Bedeutung der zwei anderen Idiome aus dieser Übersetzung ableiten können.

Wie auch in früheren Kursbüchern kommen die meisten Idiome in Lesetexten vor, vierzehn Idiome in diesem Buch. Sonst kommen die restlichen in verschiedenen Übungen vor, aber sie werden in den Übungen gar nicht behandelt, sondern sie kommen nur im Texten der Übungen vor und stehen auf diese Weise nicht in dem sogenannten Rampenlicht.

Obwohl viele neue Idiome im vierten **Weitere Wege** -Kursbuch präsentiert werden, werden keine von ihnen richtig in den Übungen behandelt. Man könnte meinen, dass je weiter die Lehrwerkreihe kommt desto mehr würden auch die verschiedenen Wortstrukturen Platz bekommen. Obwohl die Anzahl der Idiome gleichmäßig durch die Kursbücher gestiegen ist, ist ihre tiefere Behandlung der gleichen Tendenz nicht gefolgt. Es bleibt die Verantwortung des Lehrers, die Idiome aus den Lesetexten hervorzuheben und irgendwelche Instruktionen zu geben, wie man die Idiome benutzt, weil die Übungen es nicht machen.

8.3.12 Weitere Wege 5

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
1) Wert auf etwas legen	<i>arvostaa</i>	S. 61 Lesetext	+	+
2) unter Umständen	<i>tietyssä</i> <i>tilanteessa</i>	S. 61 Lesetext	+	+
3) in den April schicken	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
4) ins Gras beißen	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
5) im Bilde sein	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
6) auf eigene Faust	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
7) leben wie Gott in Frankreich	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+

8) mit Haut und Haaren	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
9) Geld wie Heu haben	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
10) im siebenten Himmel sein	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
11) für die Katz sein	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
12) ganz Ohr sein	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
13) im Stich lassen	–	S. 105 Übung (muss ins Finnische übersetzt werden)	+	+
14) die Katze im Sack kaufen	ostaa sika säkissä	S. 107 Übung	+	+
15) in Hülle und Fülle	–	S. 115 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+

16) eine wichtige Rolle spielen	–	S. 68 & 136 Lesetext	+ (eine wichtige Rolle spielen)	+ (eine wichtige Rolle spielen)
17) ins Spiel bringen	<i>tuoda mukaan</i>	S. 68 Lesetext	+	+
18) der rote Faden	–	S. 70 Lesetext und kommt im Text einer Übung auf S. 119 vor	+	+ (roter Faden)
19) schweren Herzens	–	S. 76 Lesetext	+	+
20) durch Mark und Bein gehen	<i>tuntua luissa ja ytimissä</i>	S. 77 Lesetext	+	+
21) kein Aufhebens machen von	<i>olla huomioimatta jtkn</i>	S. 82 Lesetext	+	+
22) mit Mühe und Not	<i>hädin tuskin</i>	S. 89 Lesetext (Gedicht)	+	+
23) weit und breit	<i>laajalti</i>	S. 91 Lesetext (Gedicht)	+	+
24) auf und ab	<i>edestakaisin, tässä: menevät ja tulevat</i>	S. 91 Lesetext (Gedicht)	+	-
25) hin und her	<i>sinne tänne, edestakaisin</i>	S. 96 Lesetext (Gedicht)	+	+
26) nicht in Frage kommen	–	S. 128 Übung (kommt nur im Text vor)	+	+
27) in die Brüche gehen	<i>katketa</i>	S. 101 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 140 behandelt	+	+

28) <i>unter die Lupe nehmen</i>	<i>ottaa tarkasteltavaksi</i>	S. 101 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 140 behandelt	+	+
29) <i>mit neuen Augen</i>	–	S. 102 Lesetext	+	+
30) <i>eine Rolle spielen</i>	<i>olla tärkeä</i>	S. 102 Lesetext	+	+
31) <i>auf die Welt kommen</i>	–	S. 106 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 145 behandelt	+	+
32) <i>auf eigenen Beinen stehen</i>	–	S. 107 Lesetext	+	+
33) <i>kein gutes Haar lassen</i>	<i>haukkua pataluhaksi</i>	S. 107 Lesetext	+	+
34) <i>durch den Kakao ziehen</i>	<i>nauraa, pitää pilkkanaan</i>	S. 125 Lesetext	+	+
35) <i>in aller Welt</i>	<i>koko maailmassa</i>	S. 129 Lesetext	+	+

Im fünften **Weitere Wege** -Kursbuch kommen sogar 35 Idiome vor, das ist vierzehn mehr als in dem vorherigen vierten Kursbuch. Wie es schon im Zusammenhang mit dem fünften Kursbuch der Lehrwerkreihe **Genau** klar wurde, muss der Grund für die steil gestiegene Anzahl der Idiome das Thema des fünften Kurses sein, nämlich Kultur. Zur Kultur gehört unter anderem Literatur, und wenn Literaturstücke im Kursbuch präsentiert werden, ist auch zu vermuten, dass einige Idiome vorkommen. Überhaupt sind die Lesetexte des fünften Kurses anspruchsvoller und spielerischer gewesen, und das zeigt die Anzahl der Idiome: Wenn die Sprache lebendiger wird, kommen wahrscheinlich auch verschiedene Wortstrukturen öfter vor.

Aus den 35 Idiomen sind sechzehn ins Finnische übersetzt worden. Die Anzahl ist nicht so schlecht, wenn man beachtet, dass es elf Idiome in der Tabelle gibt, die in

einer Übung vorkommen, die den Schülern die Aufgabe gibt, die Idiome selbst ins Finnische zu übersetzen.

Aus den Idiomen des fünften Kursbuches kommen 21 in Lesetexten vor und von ihnen sind fünfzehn ins Finnische übersetzt worden. Alle anderen, das heißt vierzehn, tauchen also in Übungen auf, und endlich gibt es in diesem Kursbuch ein Paar Übungen, die sich mit dem Thema Phraseologie beschäftigen.

Im Folgenden wird die erste Übung dargestellt und analysiert:

2 Idiomatisches Deutsch. Manchmal benutzen die Deutschen idiomatische Redewendungen, bei denen die Interpretation den Ausländern nicht immer leicht fällt. Lies die Sätze mit deinem Partner. Wie würden wir uns auf Finnisch ausdrücken? (Übung auf Seite 105. Der vierte Satz wird nicht beobachtet weil die Wortstruktur „blau machen“ nach den Wörterbüchern *Alles im Griff* und *Duden 11 – Redewendungen* nicht idiomatisch ist.)

1. Hör auf! Mich kannst du nicht in den April schicken.
2. Dem alten Nachbarn geht es schlecht: er wird wohl bald ins Gras beißen.
3. Du brauchst mir nichts mehr zu erzählen: ich bin völlig im Bilde.
4. ~~Da sich das Betriebsfest bis lange nach Mitternacht ausgedehnt hatte, machten viele Arbeiter am nächsten Tag blau.~~
5. Er wartete die Anordnung des Chefs nicht ab, sondern handelte auf eigene Faust.
6. Auf dieser Insel ist es herrlich zu leben. Man hat nicht zu hohe Preise, ausgezeichnetes Essen und ein gutes Unterkommen, man lebt wirklich wie Gott in Frankreich.
7. Sie hatte sich mit Haut und Haaren ihrer Arbeit verschrieben.
8. Viele junge Mädchen träumen von einem Mann, der Geld wie Heu hat.
9. Seitdem er seine letzte Prüfung gut bestanden hat, ist er im siebenten Himmel.
10. Wochenlang gingen schon die Vorbereitungen, und nun ist durch die neuen Anweisungen die ganze Arbeit für die Katz.
11. Du wolltest doch etwas erzählen. Bitte, ich bin ganz Ohr.
12. Ich will doch meinen besten Freund nicht im Stich lassen.

Die Aufgabe dieser Übung ist also die deutschsprachigen Sätze ins Finnische zu übersetzen. Diese Übung entspricht dem phraseologischen Dreischritt aber nicht, weil diese Sätze nicht innerhalb eines Textes vorkommen und dadurch keinen Kontext haben. Dazu gibt es keine weitere Übung, die man nach dem Übersetzen der idiomatischen Ausdrücke machen könnte, um die Bedeutung der Idiome im Gedächtnis zu festigen. So eine Übung ist meiner Meinung nach aber eine viel bessere Übung zum Lernen der Idiome als eine leere Lückenübung, in der man nur eine Wortkombination ohne mal einen Satz als Kontext ins Finnische übersetzen muss. Die Idiome in dieser Übung kommen in normalen Sätzen vor, die den Schülern zeigen, wie man idiomatische Wortverbindungen in normaler Kommunikation verwenden kann. Noch besser ist es, dass diese Idiome gar nicht in den früheren Kursbüchern

vorgekommen sind, weil somit die Schüler die Bedeutung selbst irgendwie herauskriegen müssen.

In dem fünften Kursbuch gab es noch eine andere Übung zu Phraseologie, aber sie behandelt Sprichwörter. Es gab aber ein Idiom untern den Sprichwörtern und deswegen wird auch diese Übung kurz durchschaut:

6 Verbinde die entsprechenden Sprichwörter. (Übung auf Seite 107.)

Gelegenheit macht Diebe	Valheella on lyhyet jäljet.
Es ist nicht alles Gold, was glänzt.	Aika parantaa haavat.
Man soll die Katze nicht im Sack kaufen.	Tieto on valtaa.
Lügen haben kurze Beine.	Tilaisuus tekee varkaan.
Hochmut kommt vor dem Fall.	Vanha rakkaus ei ruostu.
Alte Liebe rostet nicht.	Ei ole kaikki kultaa, mikä kiiltää.
Zeit heilt Wunden.	Ei pidä ostaa sikaa säkissä.
Undank ist der Welt Lohn.	Missä on savua, on tulta.
Wissen ist macht.	Ylpeys käy lankeemuksen edellä.
Wo Rauch ist, ist auch ein Feuer.	Kiittämättömyys on maailman palkka.

In dieser Übung soll man ein finnisches Äquivalent für die deutschen Sprichwörter finden. Diese Übung entspricht auch keineswegs dem phraseologischen Dreischritt, weil diese Sätze ohne Kontext vorkommen. Neben den neun Sprichwörtern haben die Autoren aus irgendwelchem Grund auch einen Satz mit einem Idiom hinzugefügt. Der Satz „Man soll die Katze nicht im Sack kaufen“ ist so etwas wie ein Ratschlag, aber der Lehrer muss hervorheben, dass *eine Katze im Sack kaufen* ein Idiom ist und dadurch auch in anderen Sätzen auf vielseitigeren Weisen benutzt werden kann.

Neben den zwei oben präsentierten Übungen wurden auch einige andere Idiome, die in den Lesetexten vorgekommen sind, in Übungen behandelt. Die Idiome *in die Brüche gehen* und *unter die Lupe nehmen* werden in einer Übung behandelt, in der Sätze ins Finnische übersetzt werden müssen. Dazu wird noch das Idiom *auf die Welt kommen* in einer Übung behandelt, deren Aufgabe es ist, Synonyme aus dem Lesetext für die Ausdrücke in den Sätzen zu finden, die in der Übung vorkommen.

8.3.13 Weitere Wege 6

Idiom	Mögliche Übersetzung	Vorkommen	Alles im Griff	Duden 11 – Redewendungen
1) <i>in Ordnung sein</i>	<i>kunnossa</i>	S. 147 Lesetext	+	+
2) <i>nach wie vor</i>	<i>yhä edelleen, kuten ennenkin</i>	S. 150 Lesetext	+	+
3) <i>in erster Linie</i>	<i>ensi sijassa</i>	S. 151 Lesetext	+	+
4) <i>auf keinen Fall</i>	–	S. 154 Lesetext	+	+
5) <i>dran sein</i>	<i>olla vuorossa</i>	S. 159 Lesetext	+	+
6) <i>von heute auf morgen</i>	<i>hetkessä</i>	S. 163 Lesetext	+	+
7) <i>auf einmal</i>	<i>yhdellä kertaa, yhtäkkiä</i>	S. 163 Lesetext	+	+
8) <i>sich über Wasser halten</i>	<i>selviytyä, pitää itsensä hengissä</i>	S. 167 Lesetext	+	+
9) <i>zur Welt bringen</i>	<i>synnyttää, saattaa maailmaan</i>	S. 167 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 210 behandelt	+	+
10) <i>sich blicken lassen</i>	<i>näyttäytyä</i>	S. 169 Lesetext	+	+
11) <i>ohne weiteres</i>	<i>ilman muuta</i>	S. 169 Lesetext	+	+
12) <i>von früh bis spät</i>	<i>aamusta iltaan</i>	S. 171 Lesetext	+	+

13) zum Ausdruck bringen	<i>ilmaista</i>	S. 173 Lesetext	-	+
14) ums Leben kommen	<i>saada surmansa</i>	S. 176, 177 & 178 Lesetext und wird in Übungen auf S. 225,226 behandelt und kommt in einer Übung auf S. 229 nur vor	+	+
15) aufs Neue	<i>uudestaan</i>	S. 177 Lesetext	+	+
16) ans Werk gehen	–	S. 181 Lesetext und wird in einer Übung auf S. 231 behandelt	+	+ (sich ans Werk machen)
17) im Zuge	<i>jnkñ myötä, mukana, seurauksena</i>	S. 184 Lesetext	-	+

In dem letzten obligatorischen **Weitere Wege** -Kursbuch kommen insgesamt siebzehn verschiedene Idiome vor. Die Anzahl ist wesentlich kleiner als in dem vorherigen, fünften Kursbuch, und sogar kleiner als in dem vierten Kursbuch. Der Grund für die gesunkene Anzahl der Idiome mag das Thema des sechsten Kurses sein. Der sechste Kurs behandelt nämlich Technik, Wirtschaft und Umwelt, also Themen, die etwas seriöser sind und vielleicht nicht so viel mit den Wörtern spielen.

Aus den siebzehn vorkommenden Idiomen sind sogar fünfzehn ins Finnische übersetzt worden und sie alle kommen in Lesetexten vor. Es ist erfreulich zu sehen, dass so viele Idiome ins Finnische übersetzt worden sind, besonders deswegen, weil viele Idiome in diesem Kursbuch nicht so bildhaft sind und es den Schülern dadurch schwerer fallen könnte, die tatsächliche Bedeutung des Idioms sich selbst zu erklären.

Von den in den Lesetexten vorkommenden Idiomen werden *zur Welt bringen*, *ums Leben kommen* und *ans Werk gehen* auch in den Übungen behandelt. Das Idiom *zur Welt bringen* kommt in einer Übung vor, in der man eine richtige Alternative für leere

Lücken wählen muss. Das Idiom *ums Leben kommen* wird in zwei verschiedenen Übungen behandelt: In der ersten Übung muss man einen Satz mit diesem Idiom ins Deutsche übersetzen und in der zweiten Übung muss man von Inhalt her gleiche Wörter zusammensetzen. Dazu wird noch das Idiom *ans Werk gehen* in einer Übung behandelt, in der man ein Ausdruck auf eine andere Weise sagen muss.

8.3.14 Zusammenfassung der Idiome in der Lehrwerkreihe Weitere Wege

Hier unten ist eine Tabelle zusammengestellt, in der die gesamte Anzahl von Idiomen aus allen sechs Kursbüchern aufgelistet ist, sowie auch die Anzahl der ins Finnische übersetzten Idiome.

Kursbuch	Anzahl der Idiome	Anzahl der übersetzten Idiome
Weitere Wege 1	11	8
Weitere Wege 2	12	4
Weitere Wege 3	15	8
Weitere Wege 4	21	12
Weitere Wege 5	35	16
Weitere Wege 6	17	15
Insgesamt	111	63

In dieser Tabelle sind alle Idiome eingesammelt, die in den Kursbüchern vorgekommen sind, und deswegen ist diese nicht die korrekte Anzahl, weil einige Idiome natürlich mehrmals in den Lehrwerken erschienen sind, und dadurch ist die richtige Anzahl etwas kleiner. Die Anzahl der Idiome, wenn man die verdoppelt oder mehrmals vorkommenden Idiome nur einmal anrechnet, ist 93. In den sechs obligatorischen **Weitere Wege** -Lehrwerken kommen also 93 verschiedene Idiome vor, und von dem ersten Kursbuch bis zum fünften Kursbuch steigt die Anzahl der Idiome stets, aber in dem letzten, sechsten Kursbuch gibt es wieder weniger Idiome als in dem fünften und sogar in dem vierten Kursbuch. Ich habe vermutet, dass die Ursache dieser gesunkenen Anzahl das Thema des sechsten Kurses ist: Die Texte des sechsten Lehrwerkes behandeln Technik, Wirtschaft und Umwelt, und dadurch sind die Texte vielleicht nicht so spielerisch sondern eher seriöser. Von den 93 verschiedenen Idiomen sind 56 ins Finnische übersetzt, also über die Hälfte. Idiome *eine Rolle spielen, von früh bis spät, hin und her, eine große Rolle spielen* und *ab und*

zu sind alle zweimal in den sechs Kursbüchern übersetzt worden, und das Idiom *dran sein* sogar dreimal.

Idiome, die während der sechs Kurse mehrmals erschienen sind, sind *eine Rolle spielen* und *eine wichtige Rolle spielen* (beide viermal), *dran sein* (dreimal) und *von früh bis spät*, *Land und Leute*, *aus aller Welt*, *hin und her*, *auf keinen Fall*, *eine große Rolle spielen*, *ab und zu*, *im Großen und Ganzen* samt *im Stich lassen* (alle zweimal). Aus diesen Idiomen sind alle außer *eine wichtige Rolle spielen*, *Land und Leute*, *auf keinen Fall* und *im Stich lassen* zumindest einmal ins Finnische übersetzt worden. Aus diesen mehrmals vorkommenden Idiomen werden nur *eine Rolle spielen* und *eine große Rolle spielen* nach Auftreten in Lesetexten auch in den Übungen behandelt. Das Idiom *im Stich lassen* kommt gar nicht in den Lesetexten vor, aber es wird in einer Übung behandelt.

In den **Weitere Wege** -Lehrwerken kommen die Idiome vor allem in den Lesetexten vor. Nur ein Paar Idiome sind in den Titeln aufgetreten; Ich gebe zu, dass ich mehr erwartet habe, weil man mit Idiomen sehr interessante Titel formulieren kann, und wenn ein Idiom in einem Titel steht, werden die Schüler es auch bestimmt bemerken, und das Idiom würde viel wahrscheinlicher auch behandelt werden. In den ersten Lehrwerken sind auch mehrmals Idiome vorgekommen, die ausschließlich in den Übungen zu finden sind. Das ist aber ein bisschen bedauernd, weil in den Übungen die Idiome nicht ins Finnische übersetzt sind, und sie spielen öfters nur eine Nebenrolle in den Sätzen und Texten, und deswegen wird die Aufmerksamkeit gar nicht auf sie gelenkt.

Wie schon gesagt sind 56 Idiome aus den 93 verschiedenen Idiomen ins Finnische übersetzt. Die Anzahl ist ja über die Hälfte, aber trotzdem könnte sie größer sein. Viele Idiome bleiben ohne Übersetzung, und es bleibt die Verantwortung des Lehrers, die nicht-übersetzten idiomatischen Wortkombinationen hervorzuheben, oder dann müssen die Schüler irgendwie selbst die Bedeutung der Idiome herausfinden.

Es sieht auch so aus, dass in den ersten Lehrwerken die in den Lesetexten vorkommenden Idiome öfters in den Übungen behandelt werden als in den letzteren. Auch in den ersten Lehrwerken werden sie aber nicht so oft behandelt wie man sollte, um zu versichern, dass die Schüler die Bedeutung und Benutzungsweise der Idiome richtig lernen. Meistens sind die Übungen nur einfache Lückenübungen, in denen man nur ein richtiges Wort aus den Antwortalternativen wählen muss, oder dann muss man einen dem Ausdruck in der Übung entsprechenden Ausdruck aus dem Lesetext suchen. Ab und zu sind Idiome aber in Sprechübungen vorgekommen, in denen man den Inhalt eines Textes mit Hilfe von einem finnischen Hinweis wiedergeben muss, und in solchen Übungen müssen die Schüler ein wenig mehr darüber nachdenken, wie man eine Wortkombination in einem Satz benutzt, und das ist natürlich eine gute Sache. In dem fünften **Weitere Wege** -Kursbuch kommt die einzige, nur für idiomatische Wortkombinationen bestimmte Übung vor (siehe das Kapitel 8.3.12). Es

handelt sich um finnische Sätze, die Idiome beinhalten, und sie muss man ins Deutsche übersetzen. Obwohl so eine Übung besser als eine einfache Lückenübung oder eine Suchübung (in der man zum Beispiel einen Ausdruck mit Hilfe einer Struktur auf Finnisch aus einem Text suchen muss), aber trotzdem entspricht auch diese Übung dem phraseologischen Dreischritt gar nicht.

8.4 Vergleich der Lehrwerkreihen Genau und Weitere Wege

In diesem Kapitel werden die oben analysierten Lehrwerkreihen **Genau** und **Weitere Wege** miteinander verglichen. Um den Vergleich leichter zu machen, stelle ich eine Tabelle mit den Punkten zusammen, die in der Analyse untersucht wurden.

Genau	Weitere Wege
- 101 verschiedene Idiome (insgesamt 117 Idiome in den sechs Lehrwerken)	- 93 verschiedene Idiome (insgesamt 111 Idiome in den sechs Lehrwerken)
- 46 verschiedene Idiome ins Finnische übersetzt (insgesamt 47 Übersetzungen)	- 56 verschiedene Idiome ins Finnische übersetzt (insgesamt 63 Übersetzungen)
- die Anzahl der Idiome steigt durch die Lehrwerke (im sechsten Lehrwerk aber weniger als in dem fünften Lehrwerk)	- die Anzahl der Idiome steigt durch die Lehrwerke (im sechsten Lehrwerk aber weniger als im fünften und vierten Lehrwerk)
- zweimal oder öfter vorkommende Idiome: <i>eine große Rolle spielen</i> <i>eine wichtige Rolle spielen</i> <i>auf jeden Fall</i> <i>auf keinen Fall</i> <i>ab und zu</i> <i>Tag und Nacht</i> <i>einen Blick hinter die Kulissen werfen</i> <i>in der Regel</i> <i>im Gange sein</i> <i>in aller Welt</i>	- zweimal oder öfter vorkommende Idiome: <i>eine Rolle spielen</i> <i>eine wichtige Rolle spielen</i> <i>dran sein</i> <i>von früh bis spät</i> <i>Land und Leute</i> <i>aus aller Welt</i> <i>hin und her</i> <i>auf keinen Fall</i> <i>eine große Rolle spielen</i> <i>ab und zu</i> <i>im Großen und Ganzen</i> <i>im Stich lassen</i>

- die meisten Idiome kommen in Schlüsseltexten und Lies weiter -Texten vor (also in Lesetexten)	- die meisten Idiome kommen in Lesetexten vor (in den ersten Lehrwerken auch einige Idiome, die ausschließlich in den Übungen vorkommen)
- Idiome, die in den Texten vorkommen, werden ziemlich wenig in den Übungen behandelt (erst im dritten Lehrwerk)	- Idiome, die in den Texten vorkommen, werden ziemlich wenig in den Übungen behandelt (mehr in den ersten Lehrwerken als in den letzten)
- nur zwei Übungen mit Phraseologie als Thema; von den zwei hat nur eine Übung ausschließlich Idiome behandelt	- nur zwei Übungen mit Phraseologie als Thema; von den zwei hat nur eine Übung ausschließlich Idiome behandelt

Wie in der Tabelle zu sehen ist, gibt es nur einen kleinen Unterschied zwischen der Anzahl der Idiome in den beiden Lehrwerken: In **Genau**-Lehrwerken kommen insgesamt 117 Idiome vor, aus denen 101 verschieden sind, und in den **Weitere Wege**-Lehrwerken gibt es insgesamt 111 Idiome, aus denen 93 verschieden sind.

Obwohl in den **Weitere Wege**-Lehrwerken etwas weniger Idiome vorkommen, gibt es jedoch mehr Übersetzungen zu den Idiomen als in den **Genau**-Lehrwerken: Aus all den 111 auftretenden Idiomen in den **Weitere Wege**-Kursbüchern sind 63 ins Finnische übersetzt worden und aus den 93 verschiedenen dann 56. In den **Genau**-Büchern sind die Mengen dagegen 47 aus 117 und 46 aus 101. In den **Weitere Wege**-Lehrwerken sind also über die Hälfte der vorkommenden Idiome ins Finnische übersetzt worden, wenn in den **Genau**-Lehrwerken unter die Hälfte übersetzt sind.

In beiden Lehrwerkreihen steigt die Anzahl der Idiome durch die Lehrwerke, aber in dem sechsten Kursbuch gibt es weniger Idiome als in dem vorherigen Kursbuch, und in der **Weitere Wege**-Lehrwerkreihe ist die Anzahl der Idiome im sechsten Kursbuch sogar kleiner als in dem vierten Kursbuch. Wenn ich über den Grund der gesunkenen Anzahl von Idiomen in dem sechsten Kursbuch nachgedacht habe, bin ich zu der Schlussfolgerung gekommen, dass das Thema des fünften Kursbuches entscheidend ist. Das fünfte Kursbuch behandelt nämlich das Thema Kultur, und zur Kultur gehört zum Beispiel Literatur. Literarische Texte sind oft sehr reich an Wortspielereien und benutzen sowieso einen weitaus vielseitigeren Wortschatz. Dadurch hat es so viele Idiome in dem fünften Kursbuch gegeben, dass es schwierig ist, eine so hohe Zahl mit Texten über Technik und Wirtschaft (Themen des sechsten Kursbuches) zu übersteigen. Den Grund, warum es weniger Idiome in dem sechsten Kursbuch der

Weitere Wege -Lehrwerkreihe als in dem vierten Kursbuch gibt, kann ich nicht erklären, weil in der **Genau**-Lehrwerkreihe trotz der nicht so spielerischen Texte des sechsten Kurses jedoch mehr Idiome als in dem vierten Kursbuch gibt.

In der **Genau**-Lehrwerkreihe gibt es etwas weniger Idiome, die zweimal oder öfter in den Lehrwerken vorkommen als in der **Weitere Wege** -Lehrwerkreihe. Idiome, die in beiden Lehrwerkreihen vorkommen, sind *eine große Rolle spielen, eine wichtige Rolle spielen, ab und zu und auf keinen Fall*.

In beiden Lehrwerkreihen kommen die meisten Idiome in Lesetexten vor. In **Genau**-Lehrwerken gab es ab und zu auch einige Idiome in den Titeln von Einheiten und Schlüsseltexten, aber in der **Weitere Wege** -Reihe gab es ein Idiom im Titel sehr selten. In den zwei ersten Kursbüchern der **Weitere Wege** -Reihe gab es ziemlich viele Idiome, die ausschließlich in den Übungen erschienen. Der Grund liegt wahrscheinlich darin, dass es mehr Leseverständnisübungen in den ersten Kursbüchern gab.

Was die beiden Lehrwerkreihen verbindet, ist die Tatsache, dass in den Lesetexten auftretende Idiome sehr wenig in den Übungen behandelt werden. In der **Genau**-Lehrwerkreihe werden einige in den Texten auftretende Idiome erst in dem dritten Kursbuch behandelt. In den **Weitere Wege** -Kursbüchern scheint es so zu sein, dass gegen Ende der Lehrwerkreihe die in den Texten vorkommenden Idiome immer seltener in den Übungen behandelt werden. In den beiden Lehrwerkreihen scheinen die Idiome in ähnlichen Übungen vorzukommen: Die Übungen sind überspitzt gesagt entweder sogenannte Suchübungen, in denen man einen Ausdruck aus einem Text suchen muss oder dann Lückenübungen, in den man einen Teil eines Ausdrucks in einen Text ausfüllen muss.

Es gibt in beiden Lehrwerkreihen zwei Übungen, die nur das Thema Phraseologie behandeln. In beiden Lehrwerkreihen geht es in einer Übung um Sprichwörter, die eigentlich nicht zum Thema der Analyse gehören, aber in diesen Übungen sind unter den Sprichwörtern auch einige Sätze mit Idioms vorgekommen, und deswegen wurden auch diese Übungen kurz behandelt. Die anderen Übungen zum Thema Phraseologie haben in beiden Lehrwerkreihen ausschließlich Idiome behandelt, und in beiden Lehrwerkreihen sind diese Übungen in dem fünften Kursbuch vorgekommen. Wie gesagt gab es in dem fünften Kurs die meisten Idiome in beiden Lehrwerkreihen, und gerade dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum es eine Übung zu Idiomen genau in dem fünften Kursbuch gibt. Im **Genau**-Kursbuch war die Übung zu Idiomen eine Suchübung, in der man im ersten Teil einige idiomatische Wortverbindungen aus dem Schlüsseltext suchen musste, und im zweiten Teil musste man sich an Idiome erinnern, die in den früheren Kursbüchern vorgekommen sind, und sie mit Hilfe der finnischen Äquivalente ins Deutsche übersetzen. Im **Weitere Wege** -Kursbuch gab es in der Übung zu Idiomen insgesamt zwölf Sätze mit Idioms, die man ins Finnische übersetzen musste, und die Idiome waren noch nie (außer *im Stich lassen*, aber auch

sie ohne eine Übersetzung) in den früheren Kursbüchern vorgekommen. Leider muss es festgestellt werden, dass keine von diesen Übungen zu Idiomen oder Phraseologie überhaupt dem phraseologischen Dreischritt entsprochen hat.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es eigentlich keine besonders großen Unterschiede zwischen den zwei Lehrwerkreihen gibt, wenn es sich um Idiome handelt. Im nächsten Kapitel wird noch eine Zusammenfassung über diese Analyse verfasst, und zum Schluss der Zusammenfassung wird noch geschätzt, ob und inwieweit die Lehrwerkreihen **Genau** und **Weitere Wege** dem Lehrplan für Fremdsprachen für die gymnasiale Oberstufe in Hinsicht auf Idiome entsprechen.

8.5 Zusammenfassung

Wie die durchgeführten Lehrwerkanalysen zeigen, kommen tatsächlich Idiome in den Lehrwerken vor, die für Schüler bestimmt sind, die Deutsch als A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe lernen. Zwischen den beiden Lehrwerkreihen gibt es nicht so viele Unterschiede. In beiden gibt es über hundert Idiome, die meisten kommen in Lesetexten vor und die Anzahl der Idiome steigt stets je weiter man im Kurs kommt. Es bedeutet, dass es in den ersten Lehrwerken wesentlich weniger Idiome gibt als in den letzten, und daraus kann man auf die Schlussfolgerung kommen, dass Idiome in den ersten Kursen nicht gerade zum Grundwortschatz gehören, sondern erst später eine wichtigere Rolle spielen.

In beiden Lehrwerkreihen gibt es einige Idiome, die öfter als andere vorgekommen sind, aber einige von diesen sind nur zweimal erschienen, manchmal sind sie sogar nicht übersetzt und auch nicht in den Übungen behandelt worden. Deswegen kann man nicht automatisch vermuten, dass die Schüler die öfter auftretenden Idiome ganz sicher auch lernen.

Sowohl in der Lehrwerkreihe **Genau** als auch in der Reihe **Weitere Wege** kommen die meisten Idiome in Lesetexten vor, und in den zu den Lesetexten gehörenden Vokabularen erscheinen auch die meisten Übersetzungen. Wenn die Übersetzungen von Idiomen in den Vokabularen erscheinen, bedeutet es, dass die Schüler sie lernen müssten und somit die betreffenden Idiome ein Teil des Grundwortschatzes der Schüler werden sollten. In der Lehrwerkreihe **Genau** gibt es auch vertiefende Texte, und in denen sind die unbekannten Wörter nur am Seitenrand übersetzt worden. Weil es so wenig Platz am Seitenrand gibt, sind viele Idiome ohne Übersetzung geblieben, was meiner Meinung nach sehr Schade ist, weil es ohne das Lenken der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Idiom sein kann, dass das Idiom in Frage völlig unbeachtet bleibt und dadurch auch nicht gelernt wird.

Überhaupt ist die Anzahl der Übersetzungen von Idiomen in beiden Lehrwerkreihen bedauerlich klein. In den **Weitere Wege** -Lehrwerken sind ja über die Hälfte der Idiome übersetzt worden (in den **Genau**-Lehrwerken ein wenig unter die Hälfte), aber meiner Meinung nach sollten mehr Idiome übersetzt werden, um zu versichern, dass

die Schüler die Bedeutung wirklich lernen. Auch sollten die Idiome viel mehr in den Übungen behandelt werden. Die Lehrwerkanalyse zeigt, dass nur eine sehr kleine Anzahl von Idiomen in den Übungen behandelt wird. Das dient dem Erlernen der Idiome natürlich gar nicht, weil den Schülern eine Möglichkeit angeboten werden sollte, die Idiome auch wirklich zu benutzen. Meiner Meinung nach sollten die Lehrwerkreihen viel mehr Aufmerksamkeit auf die Idiome schenken, weil es jetzt eigentlich die Verantwortung des Lehrers bleibt, Idiome genauer im Unterricht zu behandeln. Ein guter Start wäre es, die Idiome irgendwie in den Vokabularen zu markieren, damit die Schüler wüssten, dass es um eine Wortstruktur geht, deren Bedeutung man nicht wortwörtlich verstehen kann.

Wie aus dem Vergleich zwischen den beiden Lehrwerkreihen klar geworden ist, gab es nur zwei Übungen in den beiden Lehrwerkreihen, die ausschließlich phraseologische Phänomene behandelt haben. Keine von diesen Übungen entspricht dem von Peter Kühn zusammengestellten phraseologischen Dreischritt, aber anders habe ich auch nicht vermutet. So eine Vorgehensweise ist ziemlich zeitraubend, und die Übungen in Lehrwerken sind meistens ziemlich kurz und einfach, sie haben meistens nicht so viele Punkte, die man erledigen muss. Wenn es sich um den phraseologischen Dreischritt handelt, bleibt es wieder eine Entscheidung des Lehrers, ob er so eine Vorgehensweise vielleicht selbst im Unterricht probieren will.

Die Tatsache, dass die Lehrwerkreihen **Genau** und **Weitere Wege** nicht so viel voneinander in Bezug auf Idiome unterscheiden, lässt sich dadurch erklären, dass die beiden Lehrwerkreihen nach den Richtlinien des Lehrplanes für Fremdsprachen verfasst sind. In beiden kommt fast die gleiche Anzahl von Idiomen vor, die meisten kommen in Lesetexten vor, es gibt die gleiche Tendenz mit steigender Anzahl der Idiome je weiter die Lehrwerkreihe kommt und es gibt auch nur ein Paar Übungen zur Phraseologie in beiden Lehrwerkreihen. Es gibt also eigentlich keinen Unterschied darin, welche Lehrwerkreihe ein Schüler in der gymnasialen Oberstufe benutzt, weil die beiden eigentlich den gleichen Ausgangspunkt zum Erlernen der Idiome bieten. Was aber einigermaßen problematisch ist, ist abzuschätzen, ob diese Lehrwerke jedoch genügend Idiome vorstellen und behandeln, um die Schüler auf das Niveau zu bringen, was von ihnen am Ende der Kurse verlangt wird. Ich würde vorsichtig vermuten, dass die Anzahl der Idiome genügend ist, aber wegen des geringen Behandelns in den Übungen und der etwas kleinen Anzahl der Idiome mag es sein, dass die Idiome nicht so effektiv gelernt werden, wie es möglich wäre. Diese Lehrwerkreihen bieten also eine fruchtbare Basis für das Lernen der Idiome, aber nach meiner Meinung bleibt es jedoch die Verantwortung des Lehrers, Idiome genauer im Unterricht zu behandeln und Aufmerksamkeit auf sie zu lenken. Leider haben die Kurse in der gymnasialen Oberstufe ziemlich knapp mit der Zeit, und es gibt auch andere sprachliche Erscheinungen, die die Schüler lernen müssen. Ein Lehrer muss also selbst entscheiden, für wie wichtig er die Idiome hält, und wieweit er sie im Unterricht behandeln will.

9 Schlusswort

Das Ziel dieser Masterarbeit war zu untersuchen, ob Idiome in den Lehrwerken für Deutsch als A-Sprache in der gymnasialen Oberstufe vorkommen, und wie Idiome in den Lehrwerken behandelt werden. Es stellte sich heraus, dass Idiome tatsächlich in den Lehrwerken **Genau** und **Weitere Wege** vorkommen, und sogar in ziemlich guten Mengen. Ich wollte auch herausfinden, inwiefern die Lehrwerkreihen bezüglich der Idiome dem Lehrplan für Fremdsprachen entsprechen: Also helfen die Lehrwerke den Studenten, das in dem Lehrplan präsentierte Ziel zu erreichen? Es ist natürlich klar, dass es ohne eine Schülerbefragung nicht möglich ist, ordentlich auf diese Frage zu antworten, aber ich möchte behaupten, dass die beiden untersuchten Lehrwerke zumindest eine ziemlich gute Basis für das Lernen der Idiome anbieten. Die Rolle des Lehrers bleibt jedoch sehr entscheidend, denn er bestimmt, wie eingehend die Idiome im Unterricht behandelt werden.

Während der Analyse habe ich bemerkt, dass es interessant und auch notwendig wäre, einige andere Untersuchungen neben der Lehrwerkanalyse durchzuführen, um eine vielseitigere Antwort auf die Frage zu bekommen, ob die beiden analysierten Lehrwerkreihen die Schüler auf das in dem Lehrplan verlangte Niveau bringen, wenn es sich um Idiome handelt. Eine interessante Untersuchung wäre natürlich eine mit den Schülern selbst. Vielleicht nicht eine Befragung, sondern ein Test, mit dem man überprüfen könnte, wie die Schüler die in der Lehrwerkreihe vorkommenden Idiome verinnerlicht haben. Eine andere interessante Untersuchung wäre auch eine Lehrerbefragung, die erhellen würde, wie verschiedene Lehrer mit den Idiomem im Unterricht umgehen und wie viel Wert sie auf das Lernen der Idiome legen. Die Lehrerbefragung wäre gerade deswegen interessant, weil meiner Meinung nach die Lehrer eine sehr wichtige Rolle spielen, wenn es um Idiome geht. Sie sind nämlich die einzigen Personen im Unterricht, die auch die nicht übersetzten Idiome kennen sollten und dadurch auch die Chance haben, solche Idiome aus dem Text hervorzuheben und deren Bedeutung zu erklären.

Weil die Idiome in dem Lehrplan für Fremdsprachen genannt werden, ist es zu erwarten, dass Idiome in der Abiturprüfung vorkommen. Deswegen wäre es auch ziemlich interessant zu untersuchen, wie viele Idiome in den Abiturprüfungen vorkommen und in was für Aufgaben.

Was mir noch eingefallen ist, ist die Tatsache, dass neue Lehrpläne im Jahr 2016 in Gebrauch genommen werden. In einigen Jahren ist es also möglich zu untersuchen, was über Idiome in dem neuen Lehrplan für Fremdsprachen gesagt wird. Dann kann man auch die neuen Lehrwerke untersuchen, die nach dem neuen Lehrplan für Fremdsprachen verfasst sind. Es wäre interessant, die nach dem neuen Lehrplan verfassten Lehrwerke und die alten Lehrwerke zu vergleichen, um zu sehen, ob es Änderungen gibt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Idiome beziehungsweise Phraseologie im DaF-Unterricht ein sehr fruchtbarer Untersuchungsgegenstand sind, und von ihnen könnte man viele verschiedene Untersuchungen erstellen. Wie schon am Anfang gesagt wurde, sind die Phraseologismen ein wesentlicher Teil des heutigen Sprachgebrauchs, und deswegen ist es auch wichtig, dass sie im DaF-Unterricht berücksichtigt werden. Diese Untersuchung hat gezeigt, dass Idiome in den Lehrwerken vorkommen, aber das Vorkommen reicht alleine nicht, es muss auch Lehrer geben, die engagiert sind, diese phraseologische Erscheinungen im Unterricht hervorzuheben und zu versichern, dass die Schüler sie richtig lernen, damit sie später in der Lage sind, sie in der Kommunikation mit nativen Sprechern auf die richtige Weise zu benutzen.

LITERATURVERZEICHNIS

Primärliteratur = Analysierte Lehrwerke

- Honkavaara, Mariana/ Kiiski, Ritva/ Raatikainen, Soili/ Schröder, Caren (2005): *Genau 1*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Honkavaara, Mariana/ Kiiski, Ritva/ Raatikainen, Soili/ Schröder, Caren/ Steenbeck, Anne (2005): *Genau 2*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Honkavaara, Mariana & Raatikainen, Soili (2006): *Genau 3*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Steenbeck, Anne/ Matschke, Alexandra/ Rantanen, Pirjo (2007): *Genau 4*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Steenbeck, Anne/ Matschke, Alexandra/ Rantanen, Pirjo (2007): *Genau 5*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Steenbeck, Anne/ Matschke, Alexandra/ Rantanen, Pirjo/ Räsänen, Tuula (2007): *Genau 6*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti/ Stude, Traute/ Valojärvi, Terttu/ Westman, Leila (2005): *Weitere Wege. Textbuch 1–3*. 3.–6. Auflage. Edita Publishing Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti/ Stude, Traute/ Valojärvi, Terttu/ Westman, Leila (2003): *Weitere Wege. Übungen Kurse 1–3*. 1.–2. Auflage. Edita Publishing Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti/ Stude, Traute/ Valojärvi, Terttu/ Westman, Leila (2004): *Weitere Wege. Textbuch 4–6*. 4. neubearbeitete Auflage. Edita Publishing Oy, Helsinki.
- Mäkinen, Pertti/ Stude, Traute/ Valojärvi, Terttu/ Westman, Leila (2004): *Weitere Wege. Übungen Kurse 4–6*. Edita Publishing Oy, Helsinki.

Sekundärliteratur

- Anisimova, Elena V. (2002): „Phraseologismen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Germanistisches Jahrbuch der GUS „Das Wort“ 2002*. Moskau/Bonn (DAAD), 245–256.
- Burger, Harald (2010): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4., neu bearbeitete Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Burger, Harald/ Buhofer, Annelies Häcki/ Sialm, Ambros (1982): *Handbuch der Phraseologie*. Walter de Gruyter Verlag, Berlin - New York.

- DUDEN 11 (2008): *Redewendungen*. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Herausgegeben von der Dudenreaktion. Dudenverlag, Mannheim.
- Fleischer, Wolfgang (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Heindrichs, Willfried/ Gester, Friedrich Wilhelm/ Kelz, Heinrich P. (1980): *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz.
- Hessky, Regina & Ettinger, Stefan (1997): *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Korhonen, Jarmo (2001): *Alles im Griff. Homma hanskassa. Saksa-suomi-idiomisanakirja. Idiomwörterbuch Deutsch-Finnisch*. WS Bookwell Oy, Juva.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): „Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache.“ In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin, 23–29.
- Krumm, Hans-Jürgen & Ohms-Duzenko, Maren (2001): „Lehrproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“. In: Helbig, Gerhard/ Götz, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Walter de Gruyter Verlag, Berlin - New York.
- Kühn, Peter (1992): „Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF.“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jahrgang 21*. Herausgegeben von Gert Henrici und Ekkehard Zöfgen. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 169–189.
- Neuner, Gerhard (1994): „Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik.“ In: Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, Berlin, 8–21.
- Neuner, Gerhard (2003): „Lehrwerke“. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, Tübingen – Basel.

Opetushallitus (2003): *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammalan kirjapaino Oy.

Palm, Christiane (1997): *Phraseologie. Eine Einführung*. 2., durchgesehene Auflage. Gunter Narr Verlag, Tübingen

Internetquellen

Internetquelle 1

http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html (10.12.2013)

Internetquelle 2

http://www.oph.fi/download/138072_Kielten_tarjonta_ja_kielivalintojen_perusteet_perusopetuksessa.pdf (5.1.2014)

Internetquelle 3

http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista (5.1.2014)

Internetquelle 4

<http://www.kielitivoli.fi/> (5.1.2014)

Internetquelle 5

<http://www.kieliverkosto.fi/article/kielisuihkutus-kielimaistiais-lapsille-suomalaisen-kielivarannon-monipuolistamiseksi/> (5.1.2014)

Internetquelle 6

<http://fi.wikipedia.org/wiki/Opetussuunnitelma> (9.1.2014)

Internetquelle 7:

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (10.1.2014)